



UNIVERSIDADE DA MADEIRA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO NA ÁREA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

**PROJECTO CURRICULAR DE TURMA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
UMA ABORDAGEM REFLEXIVA E CONSTRUTIVA SOBRE AS CONCEPÇÕES E
AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES NO ÂMBITO DA INOVAÇÃO CURRICULAR**

UM ESTUDO NUMA ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO DA RAM

MARIA ISABEL JARDIM DA SILVA

Sob a orientação de
PROFESSORA DOUTORA JESUS MARIA SOUSA

FUNCHAL, 2007

“O homem não é mais do que o seu próprio projecto e só existe na medida em que o realiza”.

(Jean-Paul Sartre)

“A inovação é o resultado de um sábio e frágil equilíbrio entre o saber acumulado colectivamente e a necessidade permanente de repensá-lo”.

(Jaume Carbonnel Sebarroja)

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Jesus Maria Sousa, a nossa maior gratidão e estima pela confiança que depositou em nós e neste projecto de trabalho, e por todo o incentivo, disponibilidade e apoio prestado ao longo do mesmo.

A todas as colegas da EB1/PE de Ladeira, Santo António – Funchal, que contribuíram directamente para a investigação, pela sua abertura, disponibilidade e total colaboração em tudo aquilo que lhes foi solicitado.

A todas as pessoas que me incentivaram e que, de alguma forma, me ajudaram nesta jornada: à Teresa, à Graça e ao Fernando, à Inês e à Fernanda.

À Natalina pelo apoio incondicional e pela partilha de todos os momentos que fazem a história deste trabalho.

Aos meus pais, a quem devo tudo na vida.

A todos, o meu Obrigada.

RESUMO

Numa época marcada pela globalização e mundialização dos problemas, mas também pela procura simultânea da preservação das raízes locais e identitárias, novas exigências sociais emergem, confrontando a escola e os professores com a necessidade de se ajustarem às novas realidades. Tal adaptação passa por construírem respostas cada vez mais flexíveis e diferenciadas, numa sociedade que se revela mais heterogénea e desigual, pelo que “a diversificação e a gestão local do currículo”, deve ser a resposta, assumindo o Projecto Curricular de Turma (PCT), neste contexto, uma relevância particular.

A investigação que agora se apresenta pretende analisar, de forma crítica e fundamentada, as perspectivas conceptuais e as práticas dos professores duma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Funchal – RAM, no campo da reorganização curricular para este nível de ensino, estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, e no âmbito da inovação pedagógica, procurando entender até que ponto o PCT serve de instrumento para uma gestão curricular flexível e adaptada à diversidade das turmas a que se destina.

Neste estudo, a recolha de dados implicou uma abordagem qualitativa, consubstanciada pela análise de conteúdo de documentos referentes às entrevistas, aos questionários, aos Projectos da escola (PEE e PCE) e aos Projectos das professoras envolvidas no mesmo (PCT), e também às observações levadas a cabo nas respectivas turmas.

Não obstante as limitações que um trabalho desta natureza apresenta, os resultados obtidos apontam para alguma modificação na procura de novas formas de acção pedagógica, embora não seja ainda a mudança desejada. Percebemos que as professoras, de um modo geral, dominam a noção de PCT e as concepções a ele inerentes, reconhecem as vantagens da sua elaboração, nomeadamente, na mudança/inovação e na melhoria das ofertas educativas para os alunos, com benefícios ao nível das suas aprendizagens e das aquisições sociais. No entanto, também percebemos que falta melhorar alguns aspectos, sobretudo na acção docente, se queremos uma mudança significativa nas práticas.

De qualquer forma, ficou evidente a necessidade de uma maior aposta na formação dos professores, ao nível da formação inicial e contínua, de modo a promover uma “cultura de projecto” e a dotá-los com as ferramentas próprias que lhes possibilitem

práticas inovadoras e que os ajude na construção de PCT com sentido, numa escola para todos.

iii

ABSTRACT

At a time characterised by not only the globalization of problems, but also by the simultaneous search for the preservation of the local roots, new social requirements emerge, collating the school and the teachers with the need of adjusting themselves to the new realities. Such adaptation implies more flexible and differentiated answers, in a more heterogeneous and unequal society, for what “the diversity and the local management of the curriculum”, must be the answer, assuming the Curricular Class Project (PCT), in this context, a particular relevance.

The inquiry that now is presented intends to analyze, in a critical way, the conceptual perspectives and practices of the Basic School Teachers of Funchal – RAM, in the field of the curricular reorganization for this level of education, established for the Decree n.º 6/2001, and in the scope of the pedagogical innovation, to understand in which way the PCT is an instrument for a flexible curricular management and adapted to the diversity of the aimed teaching degrees.

In this case-study, the retraction of data implied a qualitative approach, consubstantiated by the content analysis of documents referring to interviews, questionnaires, School Projects (PEE and PCE) and projects involving teachers in the same PCT, and also by class observation.

In spite of the limitations that a work of this nature presents, the results achieved point out to some change in the search of new ways of pedagogical action, even if it is the desired change yet. We perceive that teachers, in a general way, dominate the notion of PCT and the inherent conceptions of it, they recognize the advantages of its elaboration, particularly, in the change/innovation and the improvement of the educational offers for pupils, with benefits to the level of their achievements and the social acquisitions. However, we also perceive that some improvements are still lacking mainly in the teaching practice, if we want a significant change.

Anyway, it is clear that it must be spent more time and efforts in teacher education at the level of initial and continuous education, in order to promote a “culture of Project”

creating conditions for an innovative practice and helping them to build meaningful PCT, in a school for all.

iv

RÉSUMÉ

Dans une époque caractérisée par la globalisation et la mondialisation des problèmes, des nouvelles exigences sociales surgissent confrontant l'école et les professeurs à la nécessité de s'adapter aux nouvelles réalités. Une telle adaptation passe par la construction de réponses de plus en plus flexibles et différenciées, dans une société qui se montre plus hétérogène et inégale, étant donné que la diversification et la gestion locale du curriculum doit être la réponse et, par conséquent, le Projet Curriculum de Classe (PCC), dans ce contexte, gagne une importance très particulière.

L'investigation qui se présente maintenant, prétend analyser, d'une façon critique et profonde, les perspectives conceptuelles et les pratiques des professeurs d'une école du "1.º Ciclo do Ensino Básico do Funchal – RAM", dans le domaine de la réorganisation curriculaire pour ce niveau d'enseignement, établie par le Decreto-Lei n.º 6/2001, et dans le champ de l'innovation pédagogique, essayant de comprendre jusqu'à quel point le PCC sert d'instrument à une gestion curriculaire flexible et bien adaptée à la diversité des classes auxquelles il se dirige.

Dans cette étude, on a centré sur la méthode de récolte des données dans l'approche qualitative, consubstanciée par l'analyse du contenu de documents rapportés aux interviews, aux questionnaires, aux Projets d'école (PEE e PCE) et aussi aux observations mises en oeuvre dans ces classes.

En plus des limitations qu'un travail de cette nature présente, les résultats obtenus montrent, très précisément, la nécessité d'une modification au niveau de la recherche de nouvelles formes d'action pédagogique, même que ce ne soit pas encore le changement idéal. On s'aperçoit que les professeurs, d'une façon générale, dominent la notion de PCC et les conceptions y concernées, reconnaissant les avantages de son élaboration, notamment dans le changement/innovation et dans l'amélioration des options éducatives présentées aux élèves, avec des bénéfices concernant les apprentissages et les acquisitions sociales. Toutefois, on s'aperçoit aussi qu'il faut améliorer certains aspects, surtout dans l'action pédagogique, si on veut obtenir un changement réel des pratiques.

On a conclu qu'il faut donc privilégier la formation des professeurs au niveau de la formation initiale et continue, de façon à promouvoir une "culture de projet" et à leur donner des instruments qui leur permettent des pratiques innovatrices et qui les aident dans la construction d'un PCC adéquat, dans une école destinée à tous.

iv

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
RESUMÉ	iv
ÍNDICE	v
INTRODUÇÃO	1
I – UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO	3
1 – O interesse pela temática de estudo	3
2 – O problema em estudo	5
3 – As questões de investigação	7
4 – Os objectivos do estudo	8
5 – A estrutura do trabalho	9

II – UM QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA -----	11
1 – Globalização e Diversidade -----	11
1.1 – O fenómeno da globalização -----	11
1.2 – A diversidade das populações escolares -----	14
1.3 – O currículo e a diversidade dos alunos -----	18
2 – Gestão flexível do Currículo -----	23
2.1 – O currículo: teorias e conceitos -----	27
2.2 – O currículo como projecto -----	36
2.3 – O Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma -----	47
2.4 – A organização/gestão do currículo e o desenvolvimento de competências	55
3 – Mudança e Inovação -----	58
3.1 – Discussão e conceito -----	59
3.2 – A função da escola -----	65
3.3 – O papel do professor -----	69
3.4 – O papel das TIC -----	75
III – A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA -----	78
1 – O contexto de estudo -----	78

1.1 – O meio -----	79
1.2 – A escola -----	79
1.2.1 – O espaço físico -----	80
1.2.2 – As pessoas -----	80
1.3 – As turmas onde decorreu a investigação -----	81
1.3.1 – Os alunos -----	82
1.3.2 – As professoras – os sujeitos empíricos -----	84
2 – As opções metodológicas -----	85
2.1 – A metodologia de investigação -----	86
2.2 – Os procedimentos inerentes à recolha de dados -----	90
2.3 – As técnicas de recolha/produção de dados -----	91
2.3.1 – O PEE, o PCE e os PCT -----	91
2.3.2 – As observações -----	92
2.3.3 – As entrevistas -----	94
2.3.4 – Os inquéritos por questionário -----	96
2.3.5 – A análise documental: a opção pela Análise de Conteúdo ---	97

3 – A apresentação e a análise interpretativa de dados -----	99
4 – Para além da análise estruturada -----	175
IV – AS CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	197
1 – Reflectindo e concluindo: para uma cultura de Projecto -----	197
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	206
LEGISLAÇÃO CONSULTADA -----	223

INTRODUÇÃO

Na era em que vivemos, era da globalização e mundialização dos problemas, exerce-se sobre a escola uma exigência constante para a mudança, no sentido de acompanhar as transformações que têm vindo a ocorrer desde a Revolução Industrial e que têm operado nos domínios científico e tecnológico, económico e demográfico, sociocultural e ideológico, entre outros, com repercussões inevitáveis nos sistemas educativos e na escola. E porque as mudanças ocorridas têm contribuído para acentuar o fosso entre o modelo tradicional de ensino actual e aquele que seria desejável, tem-se vindo a questionar a instituição escolar e a figura do professor, parecendo consensual que os sistemas educativos dever-se-ão orientar para a inovação como forma de responder aos novos e múltiplos desafios que se lhes vão colocando.

Parafraseando Roldão (1999a), hoje o grande problema da escola passa por responder a todos, garantindo-lhes um bom “apetrechamento educativo”, sendo que esses todos cada vez mais são diferentes. Sousa (2002b) esclarece que, as “levas contínuas” de povos deslocados, têm contribuído para aumentar a diversidade cultural do planeta e logicamente a diversidade na escola. Porém, esta não consegue fazer aprender porque persiste em aplicar um modelo de funcionamento arcaico o que remete para a necessidade de repensar a escola, enquanto instituição melhor colocada para criar as condições que favoreçam “uma aprendizagem do viver e conviver com a diferença” (Leite, 2003).

Por outro lado, tendo em conta a perspectiva de Zabalza (1999) que considera que a temática da diversidade poderá ser analisada sob dois pontos de vista, então importa, por um lado, perceber a maneira como as instituições educativas gerem o dilema da homogeneidade/diversidade e, por outro, compreender a forma como os processos educativos respeitam as diferenças individuais e o tipo de respostas que lhes apresentam.

E se, conforme defende Roldão, “o currículo é a definição mesma de escola”, então repensar a escola implica também repensar o currículo, entendido como um conjunto de aprendizagens ou competências que a escola deverá garantir a todos, fazendo com que todos aprendam de forma satisfatória (Roldão, 2001), não deixando porém de considerar a complexidade do processo educativo, nem a necessidade de perspectivar um “sentido transformador e emancipatório para a mudança” (Fernandes, 2000).

Assim, se a escola tem de responder às realidades sociais emergentes, neste início de século a resposta deve ser encontrada numa “diversificação e numa gestão local do

currículo” (Abreu, 2005) e ela deverá fazê-lo concebendo o seu projecto curricular (PCE), enquanto instrumento de adequação do currículo nacional às realidades locais e às vivências dos alunos. Deverá também, nas pessoas dos professores, idear os projectos curriculares de turma (PCT), adaptando-os às realidades mais específicas das turmas que a compõem. Como salienta Leite (2003), o desenvolvimento de aprendizagens significativas, numa “escola de sucesso para todos”, passa pela reconstrução do currículo nacional e pelo ponderar das situações e características dos contextos onde elas se vão realizar.

Por conseguinte, importa que a escola acompanhe as transformações sociais e educativas e desenvolva atitudes flexíveis de modo a prosseguir os ideais preconizados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro), e no Decreto-Lei orientador e regulamentador da organização curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro), rompendo com a excessiva centralização do sistema educativo e com a passividade dos professores, o que remete para a questão da gestão flexível do currículo e para a nova missão dos professores, sobretudo como seus configuradores.

E considerando que é em função destes que o currículo é reconstruído e pensado, então impõe-se reconsiderar o seu papel e a sua acção, valorizando um educador crítico, um investigador que problematiza o processo de aprendizagem por projectos e que sustenta os seus fundamentos ao nível conceptual (Mendonça, 2002). Estratégia que evidencia a sua importância como agente de inovação e mudança, como profissional reflexivo e como intelectual transformador comprometido e empenhado na transformação da escola e na emancipação dos seus alunos (Fernandes, 2000), o que nos remete para a questão da formação e nos leva a reflectir sobre a sua importância.

Assim, o presente trabalho versará sobre a importância da construção de um currículo numa escola para todos, adaptado às realidades locais, resultando inquestionável a urgência de uma mudança nas práticas de gestão curricular e na adequação das respostas educativas aos problemas e necessidades emergentes dos diferentes contextos escolares e decorrentes da heterogeneidade/diversidade dos seus públicos.

Reconhecendo a actualidade da temática, foi nosso propósito reflectir sobre estas questões e aprender mais, numa atitude de receptividade à mudança e inovação e na esperança de poder contribuir para uma tomada de consciência das reais dificuldades dos professores no que toca à gestão do currículo e à construção de respostas educativas adequadas aos contextos escolares, sobretudo às turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

I – UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO

1 – O interesse pela temática de estudo

As razões que justificam a opção pelo trabalho que aqui apresentamos assentam sobretudo em objectivos de natureza pessoal e profissional, considerando que a formação, promotora de actualização e melhoria é, cada vez mais, imprescindível à prática e inovação pedagógicas.

Com efeito, no suceder dos anos de actividade docente, fomos tomando consciência do aumento da heterogeneidade social e cultural das nossas escolas e, naturalmente, das nossas turmas, decorrente sobretudo do fenómeno das migrações sociais, e fomo-nos confrontando com a necessidade de a todos atender e ter que responder da forma mais adequada às suas individualidades.

Por outro lado, o contacto com a disciplina Correntes Críticas do Currículo, activou-nos o interesse pelas questões inerentes a esta área e gerou uma associação da vertente teórica, então abordada no decorrer das aulas, com questões de natureza prática, com as quais nos víamos confrontadas no dia a dia, alertando-nos para a importância de reflectir sobre elas e aprofundá-las, visando sobretudo uma melhor formação e adequação teoria-prática e, consequentemente, melhores respostas educativas para os alunos.

E da ideia de que o currículo deve ser repensado, territorializado e contextualizado, aflorou então a perspectiva de investigar sobre a forma como os professores encaram esta problemática e, em que medida, nas suas práticas, se preocupam em ajustar o currículo nacional à realidade local, neste caso concreto às suas turmas, e de que modo o fazem, conscientes nós de que da partilha dos seus saberes e experiências resultaria a dissipação de algumas das nossas dúvidas e o nosso enriquecimento, sobretudo profissional.

Sendo esta uma questão que nos remete para a gestão flexível do currículo e para o currículo como projecto, âmbito em que se enquadram os projectos curriculares de escola e de turma (PCE e PCT), pareceu-nos ser uma oportunidade para aprofundar este assunto, até porque constitui uma das questões que ainda muitas dúvidas e interrogações suscita, resultando imprescindível encontrar a sua justificação e sentido. Decisão que convergiu para o PCT por ser aquele que norteia as nossas actuações no dia a dia de

profissionais docentes e que, por conseguinte, mais ocupa as nossas preocupações e atenções.

Assim, a estruturação deste trabalho assenta em duas vertentes distintas, embora complementares, ou seja, uma mais subjectiva que integra o nosso mundo interior e que nos impulsiona à sua concepção, e outra mais objectiva traduzida nas suas finalidades, virada para o mundo exterior e que nos propomos conhecer.

De facto, nos dias de hoje, perante a crescente diversidade/heterogeneidade das populações escolares, a escola vê-se confrontada com o desafio da inclusão de todos numa escola para todos, requerendo uma busca de respostas adequadas às suas necessidades, pelo que a gestão flexível do currículo é apontada como uma das medidas prioritárias a adoptar, através da implementação de projectos educativos consubstanciados em desenhos curriculares concretos que possibilitem o desenvolvimento de formas de organização mais eficazes e tendentes ao sucesso educativo de todos, sem excepção. Conforme lembra Benavente (1999), a educação é um bem comum que não pode ser só de alguns mas um direito que deve ser de todas as crianças e jovens.

E é nesta óptica que o PCT assoma como instrumento de inovação e mudança, facilitador da flexibilização e diferenciação curricular, ponderando as necessidades educativas de todos os alunos da turma e de cada um em particular, num nível de ensino que é considerado o “tronco, o sistema mais decisivo do sistema de educação e formação” (Rodrigues, 1999), ou seja, o 1.º ciclo do Ensino Básico.

Cabendo às escolas a elaboração dos seus projectos educativos (PEE) com base nas necessidades educativas de todos, assim como dos seus projectos curriculares (PCE) com a definição de estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, estabelecendo as formas de organização e condução do processo de ensino e aprendizagem e de gestão de recursos, aos professores caberá a elaboração dos PCT, definindo as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional e do PCE, e estabelecendo as formas de organização e de condução do processo de ensino e aprendizagem, de modo mais adequado aos alunos das suas turmas e numa lógica que objectiva a inclusão e rejeita a exclusão.

Neste quadro de ideias, a gestão do currículo pressupõe uma mudança de atitudes por parte dos docentes, razão pela qual consideramos esta temática merecedora da ênfase que aqui lhe damos, nomeadamente em relação às práticas de carácter pedagógico e organizativo perante os novos desafios que se impõem à escola.

E considerando que a reorganização curricular do ensino básico aponta para as práticas de inovação, resta saber em que medida os professores se envolveram nesta proposta e se apropriam dos princípios que a norteiam.

2 – O problema em estudo

Pensar a Escola no mundo actual, o mundo na pós-modernidade, significa ver-se confrontado com a necessidade imperativa de ter que reflectir sobre um contexto em que vários fenómenos “coabitam”, entre eles o da globalização e da diversidade, sua relação e respectivas implicações.

Na verdade, como explica Patrício (2002), o homem é ao mesmo tempo “uno e diverso, uniforme e multiforme, convergente e divergente”, o que naturalmente se reflecte na tensão oposta entre a “globalização que uniformiza” e a “diversidade que pluriformiza”.

No dizer deste autor, o problema reside fundamentalmente no perigo de uma supremacia da globalização sobre a diversidade, sendo que para Loureiro (2002), os perigos daí decorrentes são vários, nomeadamente o da “unificação cultural”, o que nos impele a atentar sobre o tipo de cultura veiculada pela escola.

A este propósito, Sousa (2003a) questiona a legitimidade da cultura transmitida e alerta também para a injustiça de um Currículo que permaneça indiferente ao desigual capital cultural, de origem familiar e social, que os alunos levam para a Escola. Como se depreende das suas palavras, o Currículo não pode pois alhear-se das diversas identidades socioculturais que interagem no meio escolar.

Assim sendo, a necessidade de reflectir sobre esta temática torna-se emergente e, a escola e o professor, enquanto agentes de mudança, assumem funções e papéis relevantes neste domínio.

No que concerne à escola, na opinião de Patrício (2002), esta não pode ser uma escola qualquer, mas uma escola que accione uma educação que o seja de cada qual, no respeito pela dimensão cultural de cada um e das liberdades intrínsecas de cada pessoa: uma escola onde se efectiva uma Educação que promova ao mesmo tempo a universalidade e a singularidade do ser humano.

Em relação ao professor, Sousa (2002a) acentua a necessidade de uma tomada de consciência do “mosaico cultural” que se reflecte na escola e da criação de um espaço propício ao diálogo entre as diversas “mundividências”, sendo que a ele caberá chegar às

motivações e expectativas de todos, estabelecer a ponte entre as culturas presentes e fazer da escola um espaço de “pluralismo cultural”; um espaço de todos e para todos. Deste modo, como defende Loureiro (2002), aprenderemos a viver num espaço global ao mesmo tempo que continuamos a nossa aprendizagem da diversidade.

Neste contexto, à escola caberá também uma função antidota e preventiva (Loureiro, 2002), precisando de repensar o seu papel e de reformular a sua acção, no sentido de melhor encarar os novos desafios e exigências, e melhor enfrentar a mudança. Isto pressupõe naturalmente adequar o currículo à nova era e torná-lo mais capaz de responder eficazmente à complexidade das questões emergentes (Fernandes, 2000).

Perante este cenário, urge então uma acção drástica e imediata, intencional e planificada, uma inovação e mudança deliberadas e voluntárias (Machado e Gonçalves, 1999), o que pressupõe uma alteração de hábitos, atitudes e relações, de reaprendizagens e reorganizações, quer no que respeita às pessoas envolvidas na mudança, quer no que se refere às próprias instituições. O mesmo implica dizer que conjectura também uma construção e apropriação do currículo ao contexto escolar, tornando-o mais interactivo, flexível e contextualizado, uma mudança das práticas de gestão curriculares, uma acção diferenciada e uma adequação das respostas educativas à diversidade e necessidades locais. Como realçam alguns autores, pensar a escola enquanto espaço de decisão e de gestão curricular é pensar a prática pedagógica enquanto actividade de intervenção para a mudança (Leite, Gomes e Fernandes, 2002).

Então, importa analisar e centrar a questão na forma como os professores gerem esta problemática, tendo em conta a realidade social da escola actual e o dilema da homogeneidade/diversidade; como procuram adequar o seu Projecto Curricular de Turma (PCT) à heterogeneidade e às diferenças individuais dos seus alunos, sendo que o objectivo primordial centrar-se-á nas respostas educativas mais adequadas para os problemas emergentes de tal diversidade e numa atitude flexível e inovadora que devem ter. Ou seja, em que medida os professores concebem e desenvolvem um PCT que (re)contextualize o currículo proposto a nível nacional, que considere a diversidade social e cultural dos seus alunos e que evidencie uma preocupação e uma postura de carácter inovador.

Estas são pois algumas das questões que pretendemos ver clarificadas com o trabalho empírico, partindo do princípio de que a acção dos professores por intermédio dos PCT favorece uma adaptação do plano oficialmente prescrito e uma diferenciação positiva dos processos de ensino e aprendizagem (Leite, 1996).

Considerando que, na perspectiva de Tuckman (2005), a investigação consiste numa procura de respostas às questões colocadas, sendo a selecção do problema uma das fases mais difíceis do processo, posto que não se rege por regras técnicas nem por exigências precisas, foi nossa preocupação formulá-lo de maneira clara, precisa, assegurando a possibilidade de testá-lo por métodos empíricos, permitindo a recolha de dados conducentes a respostas adequadas.

E foi nesta óptica também que no presente trabalho, entendido como um processo investigativo, tentámos traçar caminhos rigorosos visando alcançar resultados específicos, para primeiro compreendê-los e depois encontrar estratégias mais adaptadas às realidades questionadas.

3 – As questões de investigação

Considerando a opinião de Roldão (2003), segundo a qual situar o currículo numa perspectiva crítica pressupõe reconhecê-lo como resultado de uma construção social permanente, tal exige que se identifique e analise constantemente cada situação em estudo pela contextualização explicativa, contrariando uma teorização pela abstracção. Assim, foi nossa intenção esclarecer algumas questões que, embora nebulosas no início da investigação, foram ganhando consistência à medida em que me fui nela embrenhando:

- Como encaram os professores a crescente diversidade sociocultural da sua turma?
- Quais as suas expectativas relativamente às necessidades daí decorrentes?
- Qual é a importância que estes atribuem ao PCT?
- De que modo o PCT se ajusta à heterogeneidade do contexto sala de aula?
- De que maneira corresponde às problemáticas emergentes?
- Como é que o PCT pode contribuir para esbater diferenças na sala de aula?
- Que factores devem determinar uma verdadeira adequação do PCT à diversidade dos alunos?
- Quais as razões para a configuração do Currículo como PCT?
- Quais as dimensões a considerar na sua concepção?
- Quais as concepções curriculares dos professores?
- Quais os pressupostos fundamentais para o envolvimento dos professores na construção do PCT?

- De que forma os professores constroem e executam os seus projectos?
- Quais as características predominantes dos projectos analisados?
- Em que medida a formação contínua tem contribuído e/ou poderá contribuir para colmatar as dificuldades sentidas na construção e operacionalização do PCT?
- Quais as necessidades de formação mais prementes, relativas à gestão flexível do currículo e à construção do PCT?
- Qual a postura dos professores face à necessidade de mudança e inovação nas suas práticas?
- Qual o lugar/o papel das TIC no PCT?

No decorrer da investigação, estas deram lugar a outras questões que impeliram a uma análise mais profunda do quadro teórico e conceptual que justifica o presente trabalho.

4 – Os objectivos do estudo

Esta investigação, que incidiu sobre a experiência pedagógica em curso no ensino regular, mais particularmente num grupo de professores de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Funchal – Região Autónoma da Madeira (RAM), teve como finalidade principal analisar o impacto das propostas definidas pelo decreto orientador da reorganização curricular para o Ensino Básico, mormente no que se refere ao PCT, querendo apreender a importância que lhe é atribuída pelos professores.

Nesse sentido, enunciámos os seguintes objectivos gerais a alcançar:

- Investigar o carácter inovador dos PCT de um grupo de professores;
- Reflectir sobre as concepções e as práticas dos professores no âmbito da inovação curricular;
- Averiguar quais os obstáculos à Inovação e à Mudança;
- Apurar algumas medidas que podem ser tomadas, com o intuito de eliminar ou minorar o impacto de tais obstáculos;
- Aclarar de que forma o currículo pode contribuir para esbater as fronteiras entre o global e o local e para responder aos desafios e necessidades resultantes dos diferentes contextos de sala de aula.

Propusemo-nos então analisar os PCT dos professores cooperantes nesta investigação, assim como o PEE e o PCE, tentando perceber em que medida o trabalho

desenvolvido ambicionava uma adequação das suas respostas a uma população escolar diversificada, sem esquecer a componente formativa do desenvolvimento profissional dos professores que fizeram parte deste grupo e também a clarificação dos papéis que hoje se atribuem à escola na adequação de respostas curriculares aos seus contextos particulares.

Assim, este trabalho incidiu na análise dos projectos da escola (PEE e PCE) e dos seus cinco professores (PCT), na análise de opiniões recolhidas junto destes relativamente aos seus projectos, que supostamente serviram de orientação à sua dinâmica organizacional e pedagógica, e ainda na análise das observações realizadas nas respectivas turmas.

Trata-se de um estudo subordinado à escola seleccionada para o efeito, sendo que factores contextuais como as características da comunidade escolar, o seu corpo docente e discente, assim como o seu meio local e regional, entre outros, não são esquecidos. Por conseguinte, a análise e explicação dos resultados cinge-se unicamente ao contexto educativo investigado, não sendo generalizável a outros contextos escolares.

Entendemos ser um estudo que se justifica, face às dificuldades sentidas pelos docentes do 1.º ciclo na adaptação das propostas curriculares nacionais a uma população escolar cada vez mais heterogénea e na satisfação das suas necessidades educativas.

Para a escola em estudo, foi nosso desejo que esta experiência pudesse contribuir para uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelos professores no âmbito da inovação curricular e da abertura à mudança, podendo/devendo servir para ajudá-los a desenvolver novas atitudes, delinear novos caminhos e tornar efectiva a mudança. Junto deles ficou a nossa promessa para dar a conhecer os resultados deste trabalho e para colaborarmos em tudo aquilo que desejassem, sendo esse também o desejo por eles manifestado.

Para nós, com esta experiência, quisemos adquirir mais conhecimentos para uma intervenção mais adequada na acção directa com os alunos e para a colmatação de algumas lacunas sentidas ao longo da actividade docente, sendo que o objectivo final será sempre o bem-estar e o sucesso das crianças, no pressuposto de que o sucesso dos nossos alunos será também o nosso sucesso.

Ainda, agimos na esperança de que este trabalho possa ajudar a produzir conhecimento e mudança. Que ele possa ser um contributo para a nossa comunidade científica, académica, social e escolar.

Para melhor compreender o objectivo do nosso estudo, procurámos um modelo de leitura racional, através de quadros conceptuais teóricos e legislativos, que nos serviram de apoio e referência para a concepção deste projecto de trabalho, onde as vertentes teoria e prática se complementaram.

Assim, numa primeira fase procedemos ao levantamento e análise de normativos fundamentais para a orientação da acção educativa, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 6/2001, a partir do qual foram definidas as categorias de análise e as questões colocadas.

De seguida, entrámos no terreno de estudo e procedemos a um trabalho de campo em confronto com a realidade estudada à luz de conceitos e conhecimentos curriculares produzidos por um trabalho de investigação teórica.

Por fim, estabelecemos um paralelo entre os elementos recolhidos no terreno da prática curricular com o quadro teórico e conceptual, de modo a conseguirmos dados úteis e significativos.

Quanto à organização deste trabalho, ela concretiza-se em quatro partes distintas, a saber:

- A primeira, em que nos situamos, dá a conhecer a génese do interesse pela temática e os problemas que justificaram a sua concepção, as questões inerentes à investigação e os seus objectivos, e ainda estrutura do trabalho.

- A segunda remete para o enquadramento teórico e legal, procurando clarificar alguns fundamentos epistemológicos, através de estudos e teorias ligadas sobretudo a vozes crítico-interpretativas, e subdividimo-lo em três pontos: ponto um – Globalização e Diversidade; ponto dois – Gestão do Currículo; ponto três – Mudança e Inovação

- A terceira abarca o estudo de caso da EB1/PE de Ladeira, Santo António, Funchal: uma investigação empírica que permitiu a análise dos dados e a discussão dos resultados, e visou uma acção concreta localizada, nomeadamente ao nível da influência que os projectos curriculares de turma têm tido nas práticas organizacionais da escola em questão. Pretendemos compreender o nível, o sentido e o âmbito de participação de alguns professores, assim como as suas inquietações e atitudes perante um trabalho que se afigura mais colegial e solidário. Para o efeito, nesta parte serão apresentados os resultados dos projectos (PEE, PCE e PCT), das entrevistas e dos questionários dirigidos aos professores da escola seleccionada, confrontando-os com os registos da observação “in loco”.

- A quarta e última parte serve para apresentar as conclusões relativas ao trabalho no seu todo. Trata-se de uma síntese interpretativa e conclusiva onde damos forma às nossas reflexões e propomos algumas sugestões para contornar os problemas constatados.

Finalmente, damos a conhecer as referências bibliográficas e legislativas que serviram de suporte ao todo e ainda alguns anexos relativos à investigação empírica.

II – UM QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

1 – Globalização e Diversidade

Num mundo em que o fenómeno da globalização parece ser um dado adquirido, as preocupações em torno dos perigos daí decorrentes, nomeadamente o da unificação cultural, fazem todo o sentido, sendo que, por se tratar de um problema de cultura, se torna difícil perspectivar o problema da globalização sem considerar também o problema da diversidade (Loureiro, 2002).

E sendo as mudanças mais importantes da época actual, nomeadamente as advindas da globalização da informação, comunicação e economia, que constituem o ponto de partida para a análise que empreendemos e que procura mostrar a pressão que estas exercem sobre a escola, o currículo e os professores, então faz todo o sentido aprofundar tais conceitos com o intuito de melhor compreender os efeitos que daí advêm.

Assim, na parte que se segue, procuraremos fazer uma abordagem sobre o fenómeno da globalização, as suas repercussões ao nível da sociedade e consequentemente das populações escolares, e ainda sobre o papel do currículo perante tal situação, não ignorando as necessárias transformações para uma melhor adaptação à nova realidade.

1.1 – O fenómeno da globalização

Vivemos num mundo em que o processo de globalização é inelutável, contínuo e acelerado. Esta é a opinião de diversos especialistas. É também a opinião de Dias que considera que tal processo se revela em várias dimensões, nomeadamente:

«as interações da superfície terrestre e do meio envolvente que caracterizam o nosso ecossistema (Ambiente); os circuitos do sistema de produção e consumo e das correntes financeiras que o apoiam (Economia); o diluir ou abater de fronteiras e a progressiva institucionalização da sociedade civil (Política); as vias da emigração e do turismo e dos encontros nos campos da técnica e da ciência, da arte e da religião (Conhecimento e Ética); os meios de comunicação social e sistemas de comunicação pessoal (Redes de Comunicação)» (Dias, 2002: 53),

pelo que sentimos maior necessidade de considerar a força e a diversidade das culturas.

Se bem que há quem considere que, rigorosamente, o mundo e as sociedades estão em processo de globalização desde o início da História, a verdade é que também reconhecem que o processo histórico a que se denomina de Globalização é bem mais recente, datando do colapso do Bloco Socialista e do consequente fim da Guerra Fria entre 1989 e 1991, do refluxo capitalista com a estagnação económica da URSS a partir de 1975, ou ainda do próprio fim da Segunda Guerra Mundial. Vista como um fenómeno complexo que se desenvolveu a partir da Revolução Industrial, hoje há quem analise a globalização como resultado do pós Segunda Guerra Mundial ou da Revolução Tecnológica.

Sobre este assunto, Sousa diz-nos que se trata de um fenómeno que teve início na era dos descobrimentos e tem vindo a passar por diversas etapas sendo que a actual globalização, cujos traços se acentuaram com a queda do muro de Berlim, em 1989, surge no final da Segunda Guerra Mundial. E são as organizações mundiais para a resolução de políticas a vários níveis, ou a reunião de países ou grupos com objectivos comuns que «... têm vindo a reduzir o espaço disponível para estratégias nacionais «... conduzindo (...) a uma maior homogeneidade nos aspectos regulatórios dos Estados» (Sousa, 2002b: 699), o que remete para o conceito de “global governance”.

Segundo esta autora, na verdade, hoje assiste-se a um apelo crescente no sentido de assumir a “mundialização” de problemas como a guerra, a droga, a fome, entre outros, que à partida pareciam atingir apenas uma dada área geográfica mas que no fundo atingem todo o universo. Por outro lado, assiste-se também a aceleradas transformações tecnológicas, em que as novas tecnologias (TIC) acrescem a mobilidade virtual à mobilidade física, abrem “auto-estradas” de informação e rompem fronteiras geográficas, despertando necessidades adormecidas e impondo novas regras, com repercussões nos sistemas político, social e económico e na edificação de uma nova ordem na “Global Village” (Sousa, 2002b, 2003b).

Conforme complementa Pinto, agora cruzam-se realidades distantes, diversas e díspares, comungam-se emoções, ideias ou angústias, criam-se ou nutrem-se fantasias, devaneios ou frustrações, ou seja, «... o “distante” tornou-se próximo, a demora “acelerou-se”, o real e o virtual entrecruzam-se e, por vezes, confundem-se» (Pinto, 2002: 439). Cenário este que, por um lado, configura a globalidade em que vivemos e, por outro, dá a conhecer a diversidade que existe, obrigando a escola e o professor a assumirem novas funções.

Também para Giddens, a globalização caracteriza-se como sendo «*a intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância e vice-versa*». (Giddens, 1998; cit. por Fernandes, 2000: 28), isto é, um processo que considera dialéctico uma vez que tais ocorrências locais podem ir numa direcção inversa das relações bem distanciadas que as moldaram.

Ainda neste âmbito, Fino e Sousa (2005) referem que o conhecimento e a informação vieram revolucionar a “economia fabril” antes assente na produção de bens materiais e agora a girar em torno da produção de bens mais pequenos, de serviços, de software, de informação e imagens, assistindo-se, de acordo com a perspectiva de Giddens (1998), à transição de um “sistema baseado no fabrico de bens para outro mais centrado na informação” e à promoção da “democratização” e “universalização” do conhecimento.

Porém, na perspectiva de Moita (2001), o avanço tecnológico que cada vez mais confere celeridade ao processo de comunicação e disponibiliza informação a um número crescente de pessoas, deixa também muitas outras à margem de um conhecimento ao qual não têm acesso. Na sua opinião, são os abismos entre o mundo desenvolvido e o mundo em desenvolvimento passíveis de gerar, ao mesmo tempo, “fenómenos de mais igualdade e mais desigualdade, de maior homogeneidade e maior diferenciação”. Como diz Castilho (2002), se por um lado o mundo cada vez mais se coloca ao alcance de todos, por outro, as tendências para o segmentar e dividir tornam-se cada vez mais acentuadas.

A este propósito, Sousa acrescenta que se é certo que a globalização aproximou, como nunca, os diversos países, também é verdade que teve o dom de mostrar as suas diferenças, acentuando os fossos já existentes, pelo que a par da dinâmica da globalização, vamos ter um movimento contrário a afirmar a diversidade de espaços próprios, marcados por vivências detentoras de uma certa identidade. Conforme explica, são as levas

contínuas de povos deslocados que carregaram consigo as cores das diferenças no “mosaico cultural” do planeta, contribuindo para aumentar a sua diversidade cultural. Falamos por exemplo nas migrações por melhores condições de vida, nas situações decorrentes dos cenários de guerra, entre muitas outras (Sousa, 2002a).

Assistimos assim à afirmação de “bolsas geográfico-culturais”, com as suas experiências e partilha de mundividências, e quer numa linha de ruptura com a matriz original, quer numa linha de compromisso com o todo, confrontamo-nos com o assumir da especificidade e da diferença, na procura da liberdade necessária para uma resolução mais rápida e eficaz de problemas (Sousa, 2002b, 2003b), sendo que esta tensão entre a globalização e a diversidade ir-se-á repercutir na escola.

E é no emergir de um outro tipo de divisões sociais que as questões ideológicas, no quadro da política mundial, cedem lugar às questões étnicas, culturais e religiosas, perante as quais a escola e o currículo não podem ficar alheios, centrando-se a questão no tipo de currículo que se pretende: um currículo único e no sentido de uma homogeneização cultural ou antes aberto, flexível e para a especificidade e a diversidade cultural?

Como nos diz Moita, o mundo, as relações e as identidades mudaram, bem como as concepções e as práticas educacionais, então, em função dessas mudanças, não mais podemos olhar nem praticar a pedagogia e o currículo como dantes (Moita, 2001). E se, como nos alerta Sousa, «a dinâmica dos fenómenos não é passível de ser isolada pelas fronteiras exactas de um determinado espaço ou momento» (Sousa, 1998: 1), então há que ter em conta a tensão entre o global e o particular, devendo as decisões curriculares projectar-se no futuro, se queremos indivíduos preparados para esse mesmo futuro.

1.2 – A diversidade das populações escolares

Segundo Cardoso (2005), nas últimas décadas, a diversidade tem sido uma marca crescente nas nossas escolas, podendo expressar-se através de diferenças socioeconómicas, culturais, linguísticas, de cor de pele, de género e outras. A heterogeneidade estende-se assim a outras diversidades, resultado dos modos de vida das sociedades actuais, sendo que «na sua dimensão étnico-cultural, é um fenómeno inerente ao processo acelerado de globalização e, em particular, da abertura das sociedades (...) a fluxos de imigrantes que procuram melhores condições de vida...» (Cardoso, 2005: 5).

De acordo com Leite, desde os finais do século XVIII, com o aparecimento de escolas para retirar da rua os filhos das classes trabalhadoras, que o panorama escolar tem vindo a sofrer profundas transformações. Inicialmente criada apenas para “elites”, «a escola (...) foi, lentamente, alargando a sua base de recrutamento a clientelas sociais diversas que a foram transformando numa escola de massas e de contacto entre grupos de diferentes culturas» (Leite, 2003: 12).

No que se refere a Portugal, antes de Abril 74, este era considerado um dos países mais monoculturais e monolíngues da Europa, mas a partir desta data, e com a conquista da democracia, passou a reger-se por novas políticas que deram sinal de abertura à Europa e ao Mundo. Por outro lado, com a descolonização em 1974-75 e a integração plena na Comunidade Europeia em 1986, novos reflexos vão sentir-se no tecido social e cultural do nosso país que «... foi perdendo o estigma de país de emigração para se tornar num país de acolhimento, quer para refugiados, quer para trabalhadores migrantes, acabando por originar uma nova realidade demográfica» (Pereira, 2004: 68).

Assim, para além das necessidades de desenvolvimento, a diversidade da sociedade resulta das relações seculares com povos oriundos de outros continentes, em particular de África, que por via da imigração têm vindo a fazer da nossa sociedade um local de encontro de diversas culturas. E desde o início dos anos 90, do século passado, a estas comunidades têm vindo a juntar-se outras, originárias sobretudo de países de Leste da Europa, tornando a sociedade em que vivemos cada vez mais heterogénea e as nossas escolas culturalmente mais coloridas (Cardoso, 2005).

Por outro lado, Martins opina que, nos últimos anos, a revolução tecnológica tem ajudado as transformações sociais e as desigualdades entre povos e culturas, contribuindo para uma sociedade onde «... germina uma cultura da desigualdade na diversidade de culturas e nos modos de vida dos grupos e dos povos» (Martins, 2002: 175) num processo acelerado de novos tipos de desigualdades que obriga a reorganizar a educação para a diferença cultural.

A este propósito, Dias (2002) diz-nos que falando de diversidade dever-se-á também considerar a diversidade de capacidades que conta com a existência de alunos com algumas incapacidades, quer a nível físico, sensorial, intelectual ou mental. E hoje, defendendo-se o princípio da “integração” tende-se a aumentar a atenção às diversidades dos alunos, no sentido em que se deseja que a educação e o ensino se adaptem às necessidades e possibilidades de cada um e respeitem as suas capacidades individuais, ideia introduzida pela chamada “Escola Nova” no início do século XX.

Podemos então dizer que, nas últimas décadas deste século, e com o acesso de todos à escola, esses todos tornam-se cada vez mais diferentes, social e culturalmente. Diferentes, porque provindos de franjas marginais e de meios socioeconómicos desiguais; diferentes, pela mistura de culturas, etnias, línguas, resultantes da mobilidade dos povos; diferentes porque portadores de códigos e mecanismos de comunicação distintos da cultura dominante, sendo essas diferenças que vão marcar a tensão entre os sistemas educativos actuais e as tendências de globalização económica, política e cultural.

A este propósito, Patrício (2002) refere que, vivendo dois fenómenos simultâneos como sejam o da mundialização e o da globalização, vemo-nos confrontados com a diversidade da humanidade e com a sua diversidade cultural, sendo que, para Cabanas, essa diversidade cultural «... se plantea por el hecho de coexistir, en la escuela, diversos grupos culturales o lingüísticos, sea por una convivencia histórica e geográfica entre ellos, sea por causa de las inmigraciones en la sociedad industrial» (Cabanas, 2002: 47), devendo o sistema educativo e a escola adaptar-se a esta realidade. Note-se que, para Roldão (1999), a diversidade dos públicos escolares deve ser vista como um potencial que conduz à diferenciação curricular e à maximização da qualidade das aprendizagens.

Opinião idêntica é a de Patrício quando refere que todas as culturas enriquecem a natureza pela actividade criadora do espírito do homem, alertando para o perigo da supremacia da globalização sobre a diversidade e defendendo que a escola pode dar resposta a este problema. Como? De acordo com o autor, «... é do lado da cultura (...) é do lado de uma escola em cujas entranhas resida a cultura (...) que pode vir a resposta» (Patrício, 2002: 74), isto é, a “Escola Cultural”, embora ela seja uma resposta e não como a resposta; porém, uma resposta de “poderosa envergadura”.

Mas para que a “Escola Cultural” possa ser efectivamente uma resposta à tensão globalização-diversidade, fomentando a universalidade e a singularidade de cada pessoa e de cada cultura, é necessário implantá-la no mundo, ou seja, «... uma escola (...) que promova ao mesmo tempo a universalidade concreta do humano e concretudes (ou singularidades, ou unicidades, ou identidades) universais» (Patrício, 2002: 85).

Também Carvalho (2002) é de opinião que a “Escola Cultural”, uma escola neo-humanista, neo-culturalista e neo-pedagógica, será a única maneira de permitir que os alunos se apropriem do saber, posto que ela é a expressão cultural e pedagógica da construção da autêntica cidadania e tem «... militância e contemporaneidade (...) para se resistir ao jugo da globalização, em nome das enormes possibilidades que oferece a

sociedade global» (Carvalho, 2002: 72), sendo a consciência cultural isso mesmo: presença, participação e resistência.

E neste contexto, Loureiro alerta para os perigos decorrentes da globalização e da diversidade, concretamente, no primeiro caso, eles advêm das manifestações que limitem a necessidade de diversidade cultural, asfixiando as vozes culturais diversas (Loureiro, 2002) e no segundo, das «... manifestações exacerbadas de arrogância e intolerância, traduzidas na incapacidade de abertura, colaboração, flexibilidade, falta de interesse pelo outro e a sua cultura e pela incapacidade de aprender sobre aquilo que é culturalmente diverso» (Loureiro, 2002: 386), sendo de esperar que ao prevenir os perigos da globalização também se esteja a prevenir os perigos da diversidade.

Porém, pondera que nos falta aperfeiçoar a capacidade de aceitação da diversidade; falta-nos «... aprender a viver num espaço global e ao mesmo tempo continuar a nossa aprendizagem da diversidade» (Loureiro, 2002: 389), competindo à escola, enquanto “comunidade de aprendizagem de valores e afirmação de culturas”, um papel importante, isto é, uma educação que deverá incidir sobre as desigualdades educacionais e impulsionar uma justa «... igualdad de medios y de posibilidades (...) Porque (...) los individuos no son iguales en capacidad (...) tampoco pueden ser iguales en resultado» (Cabanas, 2002: 47). Como salienta Loureiro, do seu exercício pode resultar «... o antídoto adequado para prevenir os males quer duma globalização asfixiante quer duma diversidade exacerbada» (Loureiro, 2002: 389).

Na opinião de Castilho, são poucos os que entendem que «... a globalização da sociedade impõe que a Escola confira a capacidade de pensar universalmente e agir localmente, preservando a diversidade...» (Castilho, 2002: 139), considerando que «... o risco da uniformização cultural é um risco concreto que deve ser combatido na Escola e pela Escola, sob pena de negarmos a Educação e a Cultura...» (id., p. 139). Assim, aponta três eixos de intervenção fundamentais: a separação do problema das novas técnicas e novas metodologias, do problema da manutenção de “velhos conteúdos” criadores de referências históricas e culturais essenciais; o investimento e a vontade política necessários para tornar coerente o discurso da mudança; o investimento em estruturas e recursos físicos acompanhados pelo envolvimento dos docentes.

Também segundo Barreto, a escola está sendo chamada a assumir o novo papel que a realidade impõe, devendo resolver «...a questão da cultura, com a sua diversidade, fornecendo o facho luminoso que varre a treva do desconhecido e clareia o futuro» (Barreto, 2002: 110), embora não devamos esquecer que «“o principal problema para a

educação na diversidade, não são tanto os instrumentos didáticos mas as convicções sociais, culturais e pedagógicas dos professores, dos alunos e dos pais e mães”» (Etxeberria, s/d; cit. por Dias, 2002: 216).

E porque a comunidade e a pessoa, por natureza, são complexas, espontâneas, livres únicas e irrepetíveis, «... a educação e a cultura só podem entender-se em termos de diversidade» (Dias, 2002: 57), cabendo à escola um papel crucial para o “encontro” entre as maiorias e as minorias e para a luta contra as desigualdades e a favor do direito à diferença. Ela é «... o espaço fundamental para esbater tensões, ultrapassar conflitos, sanar preconceitos, criar olhares esclarecidos, fomentar ideologias tolerantes e perspectivar actuações condizentes com um paradigma humanista» (Pereira, 2004: 33).

Como dizia Castilho, neste contexto da globalização faz todo o sentido falar do conceito de Escola Global: aquela «Escola onde o ensino e a aprendizagem não conhece, barreiras de espaço e de tempo» (Pereira, 2002: 221). Cabe assim às escolas e aos professores responder aos novos desafios no sentido de mudarem as suas práticas e de as tornarem mais inclusivas da diversidade dos seus alunos.

1.3 – O currículo e a diversidade dos alunos

De acordo com Leite (2003), a orientação curricular predominante nas vésperas da Revolução de Abril de 74 era aquela que considerava o conhecimento como único e universal e que não questionava as questões do poder que o atravessavam uma vez que se acreditava na neutralidade do conhecimento.

Sobre o currículo nas suas relações com as questões culturais, constata-se uma orientação segundo uma lógica de cultura única, a cultura-padrão, e que estava na base da depreciação de todas as manifestações culturais desiguais dessa cultura.

Quanto à questão da diversidade, as especificidades dos alunos eram consideradas no sentido de servirem de ponto de partida para a escolha das acções mais apropriadas à aprendizagem e à aculturação desses alunos, numa lógica que continuava a ser a da homogeneização de saberes e da imposição da cultura-padrão.

No final deste século, o debate em torno da democratização da escola centrava-se nas questões da igualdade de oportunidades e nos processos facilitadores da aprendizagem, não contemplando as culturas minoritárias e com características desviadas das regras da cultura-padrão. As situações eram simplesmente olhadas na óptica da diferença social.

Com a Revolução de Abril, os seus ideais tiveram forte impacto na educação escolar e nos processos de desenvolvimento do currículo, e as dinâmicas sociais tiveram reflexo nas dinâmicas curriculares escolares. Atingida pelos efeitos de uma sociedade progressivamente multicultural, a escola vê-se perante uma realidade desadaptada de um currículo “etnocêntrico e multicultural”, o que aliado aos ideais democráticos de muitas políticas educativas foi projectando o discurso do direito de todos à educação e apelando à necessidade de repensar o currículo em função do sucesso de todos (Leite, 2003).

Como opina Roldão, a democratização do ensino originou escolas heterogéneas, em relação aos alunos, aos professores e aos ambientes educativos, pelo facto de as sociedades serem «... cada vez mais cenário de miscigenação de culturas, etnias, línguas, num tempo de mobilidade intensa das populações» (Roldão, 2000: 125). Contudo, o acesso massificado à educação não impulsionou nas escolas as mudanças estruturais necessárias, continuando-se a «... servir o mesmo menu curricular utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de acção pedagógica...» (id., p. 125).

Num sentido figurativo, como diz Abreu, a escola tornou-se «... um imenso *parque de estacionamento*, onde se encontram jovens com as mais heterogéneas origens sociais, étnicas ou culturais e os mais díspares projectos de vida e aspirações pessoais» (Abreu, 2005: 7), mas esse aumento da diversidade de públicos escolares origina certamente políticas de diversificação das respostas educativas.

Assim, considerando a perspectiva de Forquin, segundo a qual «”... não há ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada”» (Forquin, 1989: 9), então há que agregar os pontos de vista da população escolar naquilo que ensinamos e na forma como o fazemos. Desafio que obriga a uma intervenção a nível curricular no sentido de uma gestão dos programas nacionais e da criação de um ambiente propício à aprendizagem. Segundo Freitas et al. (2001b), o assunto da diversidade social e cultural que hoje caracteriza as turmas, constitui o eixo fundamental que justifica uma mudança curricular.

Porém, Sousa alerta que tanto o currículo como os programas persistem em manter-se alienados das distintas “gramáticas identitárias”, recusando e silenciando as identidades socioculturais locais, com o argumento de estar a formar cidadãos quando está a contribuir «... para a permanência das clivagens sociais através de formas de discriminação e exclusão, de criação de desigualdades...» (Sousa, 2004: 143). E «enquanto núcleo duro do “arbítrio cultural” da escola, é pressuposto o currículo visar a promoção educativa dos alunos, ao dotar cada qual com o mesmo tipo de ferramentas...»

(Sousa, 2002a: 308), intenção que pode falhar se não forem acauteladas as devidas atenções à diversidade do público a que a escola de massas deu acesso.

Como forma de atender a essa diversidade Pacheco (1995a) sugere que se recorra a “currículos diferenciados”, salvaguardando os diferentes ritmos dos alunos, sendo fundamentais os contextos como fonte de motivação e acreditação nas suas capacidades. Por conseguinte, deverá ser criado um currículo que parta das dificuldades diagnosticadas, dirigido às suas competências, centrado nos seus problemas, aumentando a compreensão da cultura que os rodeia. Opinião reforçada por Ribeiro (1990) quando diz que o currículo nacional deverá ser preterido por um “currículo diversificado” que privilegie uma cultura também diferenciada. Para Pacheco, a “diversificação curricular” deve «... significar uma modificação referenciada, em termos (...) de um projecto curricular que se pretende direccionado para o sucesso dos alunos» (Pacheco, 2000: 15).

Também Hernández, considerando a grande diversidade dos alunos que hoje acorrem à escola, entende que «... um currículo que se destinava a uns poucos (...) agora é um currículo para todos, o que implica reajustes e mudanças...» (Hernández, 1998: 42). Assim, apresenta a proposta de um “currículo integrado de carácter transdisciplinar” como “a chave para a melhoria da escolaridade”, sendo que a sua finalidade não é favorecer a aprendizagem de conteúdos de forma fragmentada, mas «... interpretar os conhecimentos que se encontram nessas experiências» (Hernández, 1998: 54). Essa é uma possibilidade perante a incerteza de muitos docentes para responder às mudanças sociais e que implica «... criar novos objectos de conhecimento para fazer do conhecimento algo “efectivo” que permita continuar aprendendo e converta, de novo, a actividade do ensino numa aventura social e intelectual» (Hernández, 1998: 59).

Leite, por sua vez, é de opinião que atendendo a que os alunos não se encontram todos nas mesmas condições perante os códigos, regras, linguagens e cultura escolares, uma proposta curricular global e integradora, tem «... de ter em conta as características do mundo em que vivemos e das sociedades que nos rodeiam, mas também (...) as realidades locais» (Leite, 2002: 93), concretizando-se os ideias “pensar global, agir local” e “pensar local, agir global”. Aspirações que visam «... situar os aspectos que caracterizam as diversas realidades nas grandes coordenadas da vida (...) intervir nas situações (...) que exigem respostas adequadas às suas especificidades e (...) pensar nas questões (...) relacionadas com as pessoas para intervir nos processos...» (Leite, 2002: 94).

Como defende Alonso, o currículo deve compreender uma visão integrada e complexa do conhecimento e da realidade, razão pela qual nos remete para práticas educativas articuladas, assentes num todo coerente e apoiado por ideias de «... integração, globalização, continuidade e transversalidade» (Alonso, 1999a: 145). Na sua perspectiva, a melhoria do sucesso dos alunos depende essencialmente de uma organização curricular que: estabeleça prioridades educativas, defina o conhecimento mais importante em cada contexto, faça a revisão dos programas, privilegie a edificação de projectos curriculares integrados e estabeleça critérios de avaliação e informação, passando a qualidade da educação «... pela capacidade que a escola tem (...) para oferecer a cada aluno um currículo adequado às suas necessidades específicas, no contexto do currículo de escola e do currículo nacional» (Alonso, 1999b: 60).

Note-se que, em educação, a atenção à questão da diversidade advém da realização de um estudo centrado em aspectos importantes na flexibilidade curricular e nas práticas que lhe são inerentes, nomeadamente: «... a actividade cerebral, os estilos de aprendizagem, a multiplicidade das inteligências, a influência do sexo e da cultura no modo como aprendemos, a motivação humana e a maneira como os indivíduos atribuem significados aos conhecimentos e ao mundo que os rodeia» (Tomlinson e Allan, 2002: 28).

Saliente-se também que Delors et al. (1998) destacam estes factores de natureza individual e incitam a escola a desenvolver os talentos, uma vez que os consideram a riqueza mais preciosa das sociedades humanas, até porque, como salienta Sousa (2004), a ideia de totalidade não coloca de parte o local e o singular, ou seja, “a globalização não esconjura a diversidade”.

Assim sendo, e de acordo com Dias, para além de os processos educativos terem se ser pensados em contextos globais «“O currículo escolar deve incorporar a diversidade cultural como característica da sua estrutura e dos seus conteúdos formativos”» (Dias, 2002: 217), sem esquecer que

«Pensar a diversidade é interpelar a pluralidade, é interrogar pelo lugar que essa pluralidade implica no contexto de uma educação multicultural. Dialogar com a diversidade é ter a consciência de que o outro não pode ser reduzido à lógica do mesmo (...). É compreender a necessidade de preservar o outro nas suas diferenças e na sua dignidade como pessoa. É libertar o ouvido na escuta do outro, no comum e no diferente» (Pereira, 2004: 28).

Para Martins (2002), uma das referências duma reforma educativa é a diversidade. Também para Cardoso, a maioria das iniciativas de política educativa promotoras de um ensino de qualidade centram-se na questão da diversidade, tendo sido a revisão curricular do Ensino Básico (2001) fortemente impelida pela urgência de «... responder aos desafios da crescente diversidade no sistema educativo (...) no contexto de uma Europa culturalmente heterogénea e de cidadanias» (Cardoso, 2005: 30). A título de exemplo, temos os projectos de flexibilização curricular, os currículos alternativos, entre outros, que têm visado maneiras de lidar curricularmente com a diversidade dos alunos.

E se tal revisão não inclui qualquer competência que remeta para os saberes e atitudes necessárias às inter-relações entre os diferentes grupos sociais, já no âmbito das disciplinas e/ou áreas curriculares existem referências à dimensão da diversidade, como acontece no 1-º ciclo, evidenciando, entre as onze competências, a necessidade de «... *reconhecer e valorizar as características do seu grupo de pertença... e respeitar e valorizar outros povos e outras culturas, repudiando qualquer tipo de discriminação*» (id., p. 30).

Aliás, segundo este autor, num futuro muito próximo, todos os nossos alunos intervirão numa sociedade crescentemente multicultural, pelo que «globalmente, o currículo e todas as disciplinas e unidades temáticas podem ser tratadas, através dos conteúdos e dos processos, em perspectiva multicultural...» (Cardoso, 2005: 46). Na sua opinião «o currículo multicultural caracteriza-se mais pelas atitudes do professor face ao currículo oficial e ao ambiente escolar do que pelos seus conteúdos» (Cardoso, 2005: 49). Ele é o produto da flexibilização/adequação do currículo oficial à diversidade dos alunos, considerando os diferentes estilos de aprendizagem, utilizando metodologias adequadas, proporcionando a partilha das culturas em presença e promovendo o combate à discriminação e exclusão, resultando das decisões do professor.

Leite (2003) também é de opinião que há que proporcionar a todos os alunos um “*bilinguismo cultural*” de modo a permitir-lhes o conhecimento e reconhecimento das suas origens e ao mesmo tempo usufruírem dos direitos de cidadania mediante o convívio com outras culturas, salientando que «... a valorização de uma cultura única e as práticas de homogeneidade social penalizam determinados grupos e (...) impedem desenvolvimentos sociais que se afastam dessa cultura considerada padrão» (Leite, 2003: 24).

Por seu lado Pereira (2004), inspirando-se em autores como Cardoso (1996), May (1999), Banks e Banks (2003), entende que o conceito de “educação multicultural”, pode

ser definido como o conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas, com o fim de promover a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens diversas. Assim, sugere: um currículo que reflecta a história de vida dos alunos; métodos de avaliação em função das suas características individuais; a não segregação por parte da escola; um espaço escolar promotor da cooperação entre os sujeitos (Pereira, 2004).

Para Leite, a «... escola tem de ser o lugar de criação de condições de comunicação real entre alunos de origens diversas... «» (Leite, 1997; cit. por Leite, 2003: 42). Assim, apoiando-se em Connel (1997), refere que é necessário configurar e desenvolver um “currículo contra-hegemónico”, assente numa “teoria de justiça curricular” que se concretize em processos de interacção e garanta os direitos de participação, realçando que «... é desenvolvendo esses princípios (...) que daremos vez e voz a todos os pontos de vista» (Leite, 2003: 42) e todos se sentirão «... reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes» (Leite, 2003: 23).

Na opinião de Moita, o currículo deve contemplar questões como a raça, a cultura, a identidade e a diferença, alargando horizontes conceptuais e fazendo do currículo “palco de novos territórios”, onde seja possível discutir os processos de significação de nós mesmos e das nossas relações com os outros e com o meio envolvente (Moita, 2001).

Como salienta Sousa, o currículo já não pode ser entendido como uma área meramente «... técnica, atórica e apolítica, com a única função de organizar o conhecimento escolar, (...) aquele instrumento ingenuamente puro e neutro, despojado de intenções sociais, apenas centrado nos melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar» (Sousa, 2004: 180) mas como um artefacto que, «... toma consciência crítica do seu território enquanto subsistema de um sistema mais amplo onde se jogam múltiplas pressões de natureza política, económica, social e cultural» (Sousa, 2004: 181).

Naturalmente que, também conforme alerta Leite, o reconhecimento da diferença e do direito a essa diferença, corresponde a discursos recentes e ainda com dificuldades de implementação, pelo que não é fácil tornar presentes na cultura escolar as vozes que dela têm estado ausentes, nem reconstruir um conhecimento que seja de todos e de cada um ao mesmo tempo (Leite, 2003). Ainda assim, Abreu é de opinião que na primeira década do século XXI «... a resposta deve ser encontrada numa diversificação e numa gestão local do currículo...» (Abreu, 2005: 7), destacando-se a centralidade do aluno em todo o processo, cabendo à educação, neste século, fornecer os “mapas” de um mundo

complexo e agitado, assim como a “bússola” que possibilite navegar através dele (Delors et al., 1998).

2 – Gestão flexível do Currículo

Hoje, a ideia de que a educação é um factor basilar na construção, desenvolvimento e progresso da humanidade, é irrefutável (Morgado, 2001). Por outro lado, parece também incontestável que a escolarização básica acarreta inúmeras repercussões para a vida dos indivíduos e para a sociedade em geral (Gimeno, 2000a). Por conseguinte, e pelo enfoque da temática nos discursos dos governantes, podemos afirmar que a Educação Básica é um ideal que caracteriza a sociedade dos nossos dias, constituindo o início de um processo de educação e formação ao longo da vida, (Freitas et al., 2001b).

Ao longo do Ensino Básico, os alunos deverão desenvolver o “*saber em acção ou em uso*” (DEB – ME, 2001) ou seja, um conjunto de aprendizagens e competências que marcam esta etapa, considerada crucial por constituir um momento de socialização e de descoberta para a vida futura, pois são essas competências «... que estão ligadas ao estudo, ao trabalho, à curiosidade, à integração no grupo, ao saber integrado, à cultura de perguntar e não apenas de responder...» (Mouraz e Silva, 2001: 59).

Contudo, o facto de existirem alunos que não completam a escolaridade obrigatória na idade prevista ou que não conseguem atingir as competências e os conhecimentos pressupostos quando a finalizam, parece confirmar a ideia de que a escola não tem conseguido lidar com a complexidade dos problemas decorrentes de tais desafios (Freitas et al., 2001b), num mundo em que «... “o conhecimento actua sobre o conhecimento num círculo virtuoso”» (Castells, 1996; cit. por Fernandes, 2000: 9).

Assim sendo, parece evidente que, enquanto “agentes da sociedade e do conhecimento” as escolas precisam de se transformar em «... organizações de aprendizagem de qualidade superior, com capacidade de mudança e desenvolvimento...» (Fernandes, 2000: 11) assim como também se impõe repensar o currículo pois como diz Kelly, «o conhecimento continua a se desenvolver; a sociedade evolui; as pessoas se modificam; e o currículo precisa acompanhar tudo isso» (Kelly, 1981: 17).

E se no âmbito da autonomia da escola, conforme se depreende das conclusões da Comissão da Reforma do Sistema Educativo (1988), a Lei de Bases do Sistema Educativo

(1986) deixa uma margem de indeterminação que é definida a nível da escola, esta passa a gozar de autonomia pedagógica e a deter competências para elaborar um currículo flexível, aberto e adaptado à diversidade dos seus alunos e ao seu meio, assomando uma alternativa ao modelo curricular uniforme pronto-a-vestir de tamanho único (Formosinho, 1987) que comportava uma pedagogia também uniforme. Como nos lembram Freitas et al.

«... os currículos uniformes que temos tido não têm gerado sucesso (...); (...) a escola inclusiva necessita que os alunos sejam considerados individualmente; (...) a revolução tecnológica impõe que se dêem respostas adequadas com currículos que sejam efectivamente diversificados; (...) os professores desejam e têm o direito a ser autónomos e (...) a globalização também não favorece a uniformidade curricular» (Freitas et al., 2001b: 13),

o que nos leva a inferir que «... a flexibilidade curricular aparece como uma necessidade que se impõe absolutamente» (id., p. 13), embora as opiniões aqui não sejam unânimes. Porém, não há dúvidas de que ela é considerada um dos vectores fundamentais da reorganização curricular, devendo entender-se por gestão flexível do currículo

«... a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade obrigatória, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais» (Despacho n.º 9590/99 de 29 de Abril, N.º 1 do Anexo).

Emerge assim a possibilidade de inserção de espaços de autonomia que assume maior visibilidade na dinâmica da escola, pelo que fixado o currículo nacional pelo Ministério da Educação, à escola competirá a decisão de integrar os elementos da cultura local, atentando na sua adequação aos alunos, o que implicará a aceitação da diferenciação curricular exigida pelas diversidades presentes nos diferentes grupos.

Para Roldão, «gerir o currículo é, essencialmente, tomar *decisões* quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida» (Roldão, 1999a: 55) e flexibilizar o currículo pode ser entendido no sentido de uma organização das aprendizagens de forma aberta, de modo a permitir que, «... num dado contexto (...) coexistam (...): a *clareza e a delimitação* das aprendizagens pretendidas e a possibilidade

de *organizar de forma flexível* a estrutura, a sequência e os processos que a ela conduzem» (Roldão, 1999a: 54), ideia que se opõe à uniformização do currículo de acordo com um modelo único.

A gestão curricular abrange assim todo um conjunto de acções e processos mediante os quais se tomam decisões sobre os modos de implementação e organização do currículo indicado, no quadro de uma instituição escolar. Procedimentos que obrigam ao envolvimento de vários agentes e a diferentes níveis: ao nível da aula (nível *micro*) o professor, ao nível da escola (nível *macro*) os responsáveis pela sua gestão/direcção e ainda a outro nível (nível *meso*), outros decisores no desempenho de funções específicas.

Para Carvalho et al., «o princípio orientador de *uma gestão flexível do currículo* é (...) o princípio da adequação dos conteúdos e dos processos de ensino às características dos alunos» (Carvalho et al., s/d: 7), e orientar-se por tal princípio implica admitir a “diferenciação curricular” exigida pelas diferenças dos alunos, o que requer um bom conhecimento destes e uma regular cooperação entre os seus professores.

Saliente-se que, para Marques, “adaptação curricular” quer dizer que

«... embora a concepção dos programas seja da responsabilidade das autoridades educativas centrais, é concebida alguma liberdade para que o estabelecimento de ensino possa alterar a ordem dos conteúdos, atribuir diferentes grandezas de importância e incutir algumas componentes locais, desde que se assegure o respeito pelos conteúdos e competências nucleares ou essenciais» (Marques, 1999: 72).

E é nesta intervenção sobre os conteúdos, procurando adaptá-los ao contexto, à escola e aos alunos que reside a afirmação da autonomia da escola e dos professores, cuja intervenção deverá orientar-se no sentido de «... articular o currículo nacional com as necessidades e prioridades educativas locais» (Carvalho et al., s/d: 43), que consubstanciadas no PEE, servirão de referência para as decisões dos professores e ajudá-los na configuração dos projectos curriculares.

Segundo Silva, uma chave fundamental destas questões concernentes à gestão flexível do currículo é a noção de projecto curricular envolvendo não só o currículo mas também o seu próprio desenvolvimento, sendo que

«... o grande desafio que se coloca à escola é claramente como interpretar o currículo nuclear, no fundo a dimensão nacional do currículo, e como o ampliar, tendo em conta a sua dimensão local

(a região, os alunos e o próprio meio em que a escola está inserida) e de que maneira e modos o vai concretizar» (Mouraz e Silva, 2001: 59).

Na sua opinião, o que é essencial é a questão da “integração curricular”, flexibilizando-se o currículo para que ele seja mais coerente e mais integrador. Nesse sentido, revela-se particularmente importante a inclusão dos diversos actores educativos no PCT, pois «... fazer integração curricular é também fazer integração de propósitos dos diferentes decisores curriculares» (Mouraz e Silva, 2001: 63)

Leite, por sua vez, também reforça a ideia de que, cada vez mais, se reconhece a importância de uma gestão curricular ao nível das escolas que incorpore as realidades e as especificidades de cada situação, uma vez que tal «... pode proporcionar aprendizagens funcionais, adquiridas através de um currículo desenvolvido de modo integrado e numa estreita relação entre a Escola e a Vida e entre as diversas áreas e dimensões do saber...» (Leite, 2003: 139), ou seja, uma melhoria da qualidade da formação escolar.

Na visão de Morgado e Paraskeva, a flexibilização curricular apresenta-se como um dever democrático, social e escolar, que ajuda a encontrar respostas para problemas que afectam os sistemas educativos e inquietam os professores, sendo que, «a inflexibilidade (...) do currículo comum remeteria a escola para uma rota de colisão, perante uma sociedade toda ela pautada e assumidamente heterogénea, impondo-se a necessidade de conceptualizar um documento curricular sensível às diferenciações» (Morgado e Paraskeva, 2000: 15).

No entender de Valente (2001), a flexibilidade curricular é um reflexo da liberdade de gestão ao serviço da diferenciação pedagógica, não devendo resumir-se à determinação de cargas horárias distribuídas pelas diversas componentes do currículo, em lugar de uma diferenciação de estratégias e de uma redefinição de tempos de trabalho dos alunos, perante a diversidade das suas necessidades, devendo, o reconhecimento dessas diferenças, ser o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho do professor.

E se flexibilizar significa «... deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, e por isso visibilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo» (Roldão, 2000a: 86), então tal pressupõe rigor e exige a construção de caminhos curriculares mais ricos e reflexivos, mais relacionais e rigorosos (Doll, 2002).

Recorde-se que o Despacho 4848/97 de 30 de Julho, que define o projecto de gestão flexível do currículo do ensino básico e estabelece os contornos de tal

flexibilidade, vem desafiar as escolas a experimentarem caminhos singulares no âmbito da gestão flexível do currículo, no espaço da construção da sua própria autonomia.

Lembre-se também que gerir o currículo a nível de escola implica

«... construir um projecto seu (...) decidir que ênfases vai a escola atribuir e a que aprendizagens, e porquê? Que aspectos vai deixar na sombra para valorizar outros que considera mais importantes? Que competências prioritárias pretende desenvolver? Como, nas diferentes disciplinas e áreas? Que sequência dá às prioridades (...)? Implica também rentabilizar os recursos e oferecer campos de aprendizagem específicos quando julgue adequado e útil» (Roldão, 1999a: 49).

Para a autora, embora as decisões a nível central continuem a ser necessárias, uma grande maioria delas virá a entrar no campo da gestão curricular de cada escola, sendo esta a diferença que dará maior visibilidade ao processo e ao conceito de “gestão curricular” e também maior responsabilidade à escola e aos professores, cabendo-lhes analisar as situações, pensar nas dificuldades e reorganizar os seus projectos curriculares da maneira mais adequada aos seus públicos, (Roldão, 2001), o que nos remete para a questão da gestão do currículo e, naturalmente, para a “metodologia de projecto”.

Segundo Hernández, pensando nos desafios que a “pós-modernidade” ou “modernidade tardia” coloca à escola, a proposta educativa a que a que se vinculam os projectos de trabalho é, de alguma maneira, «... uma via para dialogar e dar resposta a essa situação de mudança, que não só está transformando a maneira de pensar-nos a nós mesmos, mas também de nos relacionarmos com o mundo que nos rodeia» (Hernández, 1998: 45).

Assim, nas páginas que se seguem debruçar-nos-emos sobre: o currículo – teorias e conceitos; o currículo como projecto; os projectos curriculares de escola e de turma; a organização/gestão do currículo para o desenvolvimento de competências.

2.1 – O currículo: teorias e conceitos

Ideia que hoje parece consensual é a de que o currículo tem vindo a assumir uma importância crescente no domínio da Educação, sendo que um olhar analítico sobre a reforma introduzida com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), com a Reorganização dos Planos Curriculares (1989) e com a Reorganização Curricular do

Ensino Básico (2001), indica que este aparece como uma resposta da escola às exigências de uma sociedade lotada de problemas e conflitos de ordem vária e a diversos níveis.

Mas, falar de currículo pressupõe, por um lado, abordar as teorias que lhe são subjacentes e, por outro, clarificar um conceito que, pela natureza polissémica do termo e pelas inúmeras interpretações e definições dos estudiosos na área da Educação, dificulta um consenso, oscilando de sociedade para sociedade.

Assim, relativamente à primeira abordagem, Kemmis (1988), baseando-se na teoria dos interesses construtivos dos saberes de Habermas, sugere três grandes teorias, a saber: a “teoria técnica”, a “teoria prática” e a “teoria crítica” (Pacheco, 2001; Morgado, 2000) que, por sua vez, equivalem a modelos de desenvolvimento curricular distintos, conforme se fundamentem nos objectivos, no processo ou na situação.

Em relação à “teoria técnica”, esta afigura uma visão mais tradicionalista na qual se enquadram nomes como Tyler, Taba, D’Hainaut, Wheeler, entre outros (Morgado, 2000). Trata-se de uma teoria que valoriza uma perspectiva tecnológica, cuja preocupação se centra na aquisição dos conhecimentos necessários para a entrada dos alunos na vida activa. Predominou nalguns países até aos anos 70, aproximadamente, e conduziu a um modelo de desenvolvimento curricular centrado nos objectivos, cabendo apenas ao professor a incumbência de aplicar o currículo prescrito, o qual assoma como um produto resultante das experiências de aprendizagem dos alunos, propiciadas pela escola, em função dos objectivos e dos conteúdos dos programas das diversas disciplinas. Tanto o professor como o aluno desempenham papéis passivos, ou seja, o professor transmite e o aluno recebe e reproduz, sendo o primeiro considerado «... mais um executor, um profissional técnico cuja missão não é senão a de realizar um projecto planeado por peritos da maneira mais fidedigna possível» (González, 1987; cit. por Pacheco, 2001: 139).

Interpretar o currículo a partir de uma perspectiva técnica, para Fontoura,

«... pressupõe um discurso científico, uma organização burocrática e uma acção tecnicista - os processos educativos estruturam-se tecnologicamente a partir do conhecimento científico, a prática é determinada pela teoria, estabelecendo-se entre ambas uma relação hierárquica» (Fontoura, 2006: 46).

Em relação à “teoria prática”, esta traduz uma visão mais dinâmica compartilhada por autores como Schwab e Stenhouse, em que o currículo é entendido como «... uma

construção múltipla, com decisões por parte da administração central, das escolas e dos professores, dos encarregados de educação, etc., prevalecendo uma perspectiva de adaptação ao contexto escolar» (Pacheco, 2001: 140). Ele é o resultado desse processo de contextualização, em que os elementos mais importantes são os alunos e as respectivas características, e é também visto como “um projecto” (Pacheco, 2001) que pretende dar resposta a questões de natureza prática. De acordo com este modelo, o desenvolvimento curricular aparece como um processo de enunciação e concretização do currículo, onde não existe lugar para a separação destes dois procedimentos e onde o professor tem poder de decisão, assumindo a função essencial de construtor do currículo. Ele é assim um profissional com autonomia, que toma decisões sobre “o quê” e “o como” ensinar e um mediador entre o currículo determinado e os alunos.

Interpretar o currículo a partir de uma perspectiva prática, na visão de Fontoura,

«... pressupõe um discurso construído entre os actores, espaços sociais de comunicação que se apresentam de forma singular, cheios de incerteza e instabilidade - os processos para a tomada de decisão sobre os propósitos e os conteúdos do currículo são espaços interactivos» (Fontoura, 2006: 46)

Por fim, em relação à “teoria crítica”, esta conduz a um modelo focado na situação e aparece como efeito dos movimentos sociais e culturais que cruzaram os anos 60, sendo que nesta corrente se reconhecem membros como os teóricos Bourdieu e Passeron em França, Young em Inglaterra e ainda Apple. Tais movimentos tiveram as suas repercussões, surgindo os primeiros trabalhos que puseram em causa a estrutura educacional vigente na maioria dos países. Com uma forte influência marxista, as teorias críticas rebatem o sistema capitalista que aceita uma sociedade de classes onde a escola fomenta o “status quo” existente. Esta, por sua vez, é encarada como propagadora de ideologias e reprodutora das relações sociais de produção, da sociedade capitalista, advogadas pelos governos por meio do currículo ou das relações sociais que possibilitam o seu funcionamento. Citando Kemmis, Fontoura diz-nos que esta teoria se caracteriza por «... “um discurso dialéctico, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma acção emancipatória” (Kemmis, 1988; cit. por Fontoura, 2006: 38).

Interpretar o currículo a partir de uma perspectiva crítica, de acordo com Fontoura,

«... significa assumir a construção activa do currículo, a partir da relação permanente entre o planeamento, a acção e a avaliação. Numa construção social há sempre uma pluralidade de sensibilidades e interpretações» (Fontoura, 2006: 46).

No que se refere ao contexto português, as tendências actuais indicam a inclinação para a busca de um compromisso entre a inspiração técnica e a inspiração prática do currículo. No primeiro caso, este é encarado como produto afigurado em aprendizagens e numa perspectiva de normatividade, onde antes é definido o que se deve ensinar e como se deve ensinar e, no segundo caso, como uma construção, uma proposta que, de acordo com Pacheco (2001), os professores podem interpretar e aplicar de maneiras diferentes, sendo este último um modelo associado à concepção de currículo como projecto, o qual impõe a construção partilhada e a adequação à escola e aos alunos, cabendo ao professor a realização do currículo e não a sua implementação.

Já no que respeita à segunda abordagem, mais concretamente ao conceito de currículo, num período de mudança e de reorganização curricular, parece ser constatação comum que o conceito de currículo como um conjunto de disciplinas ou de um plano rígido, fechado e uniforme, o chamado “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987), já não faz qualquer sentido, implicando, tal reestruturação, um novo conceito entendido como um projecto aberto e flexível onde a diversificação e a integração dos saberes são fundamentais para resolver os problemas e para responder aos desafios vindouros.

Como salienta Gimeno (2000b), a ideia de currículo extravasa a ligação a conteúdos referentes às ciências, às artes, às humanidades, etc. e é visto como um projecto que obriga à reorganização de conteúdos curriculares segundo um conceito alargado destes e ambiciona o cumprimento de uma função socializadora, formativa e cultural. Nas suas palavras, «o currículo serve como núcleo globalizador ou de aproximação interdisciplinar a outros muitos saberes e contributos das Ciências da Educação na compreensão da prática escolar que tão condicionada está pelo currículo que transmite» (Gimeno, 1988: 36).

E foi, precisamente, para dar resposta à ideia de currículo baseado na uniformidade e prescrito a nível nacional (Formosinho, 1987), que surge como alternativa um currículo planeado, em parte pela escola e pelo professor, aberto e flexível, opcional e com objectivos em si mesmo, cabendo nesta abertura e flexibilidade esse novo conceito, rompendo assim com a perspectiva tradicionalista do currículo.

Recorde-se que, numa perspectiva tradicionalista, o currículo equivale a um plano de estudos estruturado e organizado com base em objectivos e conteúdos, e assenta numa “racionalidade técnica” onde tudo é tecnicamente planeado à luz de uma visão “taylorista” e “mecanicista”, privilegiando-se a transmissão dos conteúdos, organizados em disciplinas.

Já numa perspectiva mais actual, o currículo é considerado num sentido mais lato, como «... um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem» (Pacheco, 2001: 17), pois como alerta Alonso (1998), é necessário romper com a compartimentação dos conhecimentos que obstaculizam a percepção da realidade como um todo interrelacionado.

Sobre este assunto, a Comissão da Reforma do Sistema Educativo diz-nos que

«o termo currículo é geralmente entendido ou em sentido restrito ou em sentido lato. Em sentido restrito, o currículo é constituído pelo conjunto das actividades lectivas, ficando fora dele todas as actividades não lectivas ainda que reconhecidamente de grande interesse educativo. Em sentido lato, o currículo coincide com o conjunto das actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela Escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre» (CRSE, 1988: 97).

Neste sentido, o currículo é visto numa perspectiva mais vasta, como um projecto integral completo. Não um plano totalmente previsto mas «... simultaneamente projecto e prática, na medida em que, à Escola, compete concretizar na prática um determinado projecto» (Vilar, 1994: 14); um projecto dinâmico, interactivo e com uma dimensão prática.

Para Grundy (1987), o mundo da práxis é um mundo construído, pelo que, aplicando esta ideia à teoria do currículo, somos levados a reconhecer que o conhecimento é uma construção social e que os alunos, pela acção de aprender, se tornam participantes activos na construção do seu próprio conhecimento. Mas, ele é também «... uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstracto (...) é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas» (Grundy, 1987; cit. por Pacheco, 2001: 18), assomando como uma resposta da sociedade à necessidade de escolarização do conhecimento em disposições formais.

Já para Roldão, qualquer que seja o ponto de vista, qualquer que seja a época em que nos situemos, «... o currículo é sempre o resultado de uma construção social e de uma definição de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para aquele grupo, naquela época» (Roldão, 2000: 11). Ele é pois uma «... realidade socialmente construída, que resulta de maiores ou menores graus de negociação consoante os países e as situações e que (...) depois se corporiza em decisões que são assumidas também por um poder central» (Roldão, 2000: 14).

Também na opinião desta autora, o currículo deve ser pensado, não como “um corpo uniforme” mas em termos de “um binómio”, traduzível por:

«primeiro (...) as aprendizagens essenciais comuns, o core curriculum, o que é socialmente reconhecido como competência(s) indispensável(is) que o aluno deverá adquirir na escola (...) segundo (...) a concretização que cada escola faz desse core curriculum, concebendo-o com um projecto curricular seu (...) para o seu contexto (...) seus alunos (...) e incorporando adequadamente as dimensões locais e regionais» (Roldão, 1999a: 33).

Ainda na sua opinião, o termo currículo associa-se sempre a dois significados: «aquilo que passa – a passagem de alguma coisa a alguém – e aquilo por onde se passa – o percurso, e a unidade que o constrói e que ele constrói no sujeito, de modo a que a passagem (...) efectivamente ocorra» (Roldão, 1999b: 15). Em termos de operacionalização o currículo é «... o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos» (id., p. 15), ocupando-se, enquanto área do saber, da discussão das questões referentes à concepção, finalidades, conteúdos e procedimentos que concretizam o processo educativo em todas as suas dimensões.

Freitas, por sua vez, vem complementar a ideia anterior quando afirma que o currículo define-se como «... tudo o que a escola proporciona aos alunos, tendo em vista o seu completo desenvolvimento pessoal, a integração social, a adaptação necessária à vida que os espera» (Freitas, 1998: 14).

Também na perspectiva de Carvalho et al. (s/d.), currículo diz sempre respeito às aprendizagens desejadas para os alunos com vista à consecução de respostas às necessidades e exigências sociais e à satisfação das necessidades e realizações individuais, obrigando esta contingência do currículo como resultado da contingência

histórica, a aceitar que as aprendizagens a fazer na escola de hoje não são necessariamente iguais às de outrora.

Fontoura, por sua vez, acentua que como âmbito real da prática, o currículo tem uma dupla dimensão: a dimensão substantiva e a dimensão processual.

«Ao nível substantivo está conformado, tanto pelos componentes (metas, conteúdos, actividades, recursos e avaliação), como pelas configurações e significados que adquire na sua dinâmica e desenvolvimento. Os processos de desenvolvimento, tais como a planificação, disseminação, implementação e avaliação, constituem a dimensão processual» (Fontoura, 2006: 39),

sendo que, no seu desenvolvimento prático, «o currículo é algo fluido e dinâmico, que se vai filtrando e modelando por acção dos actores, e contextos específicos, sofrendo, por isso mesmo, um conjunto de fracturas e reconfigurações» (Fontoura, 2006: 39). Para este autor, a construção do currículo ao nível da escola

«... depende das competências dos actores que aí o interpretam, gerem e configuram, quer pela simples afectação de recursos, quer pela forma como apreendem e organizam as várias componentes curriculares e desenvolvem as opções fundamentais estabelecidas por lei, quer pelo ambiente que envolve a sala de aula, onde interactivam alunos, professores e saberes» (Fontoura, 2006: 19).

Enquanto instrumento de prática pedagógica por excelência, o currículo também entrecruza elementos e decisões políticas, administrativas, pedagógicas e ainda de inovação, o que significa que ele pressupõe um projecto social complexo, detentor de uma dinâmica própria e de manifestações várias direccionadas para a melhoria da qualidade do ensino, das práticas dos professores e da reorganização das escolas (Morgado e Paraskeva, 2000). Ideia reforçada por Alonso quando diz que «... o Currículo é uma realidade social e política que se constrói e se modifica no seu processo de desenvolvimento...» (Alonso, 1994: 11) e por Mendonça, quando afirma que «... o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção das várias estruturas (políticas, culturais, organizativas, económicas, sociais, escolares) sustentadas por interesses concretos e responsabilidades partilhadas» (Mendonça, 2002: 57,58). Como diz Gimeno (1988), «o currículo é uma intersecção de várias práticas (...) que funciona como um sistema no qual se integram vários subsistemas» (Mendonça, 2002: 58).

Para Simões e Simões, a justificação do currículo assenta em três pilares vitais:

«o primeiro dos quais assenta a sociedade que se pretende valorizar ou servir – que daria origem aos pressupostos socioculturais do currículo; o segundo, que é relativo ao universo de saber ou de cultura a partir do qual se destaca o conhecimento a ensinar – que se traduziria nos pressupostos epistemológico-disciplinares; e o último referente ao sujeito e ao respectivo processo formativo em que está envolvido – a que se ligariam os pressupostos psicopedagógicos» (Simões e Simões, 1999: 102).

Face ao exposto, podemos então depreender que o debate à volta do conceito de currículo é bastante vasto, articulando-se com concepções educativas diversas e originando um conjunto significativo de definições que, para Ribeiro (1990) e Tanner (1980) vão desde uma ideia mais restritiva e limitativa do currículo, confinando-o ao conjunto de disciplinas ou conteúdos proporcionados, até conceitos mais abrangentes que abarcam as actividades desenvolvidas, os processos e os materiais de trabalho.

Assim, o termo “currículo”, sendo uma “palavra-chave”, não possui um sentido unívoco (Fontoura, 2006), o que por vezes se traduz em diferentes desenvolvimentos e em alguma imprecisão acerca da sua natureza e âmbito. Como dizem Apple e Ribeiro, «*Currículo* é um conceito passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspectivas acerca da sua construção e desenvolvimento» (Apple, 1997; Carrilho Ribeiro, 1990; cit. por Roldão, 1999a: 23,24) dependentes, sobretudo, da concepção teórica e da postura sociopolítica com que se encara a educação. Também como diz Goodson, «o currículo é um conceito ilusório e multifacetado. Em certo sentido (...) um conceito “escorregadio”, na medida em que se define, redefine e negoceia, numa série de níveis e arenas» (Goodson, 1997: 18).

Por outro lado, e reportando-nos agora ao ensino básico, «...entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação» (Decreto-Lei n.º 6/2001, artigo 2.º, ponto 1), e que se encontram definidas no “Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais”.

Tais orientações, publicadas pelo Departamento da Educação Básica e veiculadas pelo Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, regulamentam o perfil de competências

gerais/terminais e as competências específicas, “essenciais e estruturantes”, de cada área disciplinar, que os alunos deverão adquirir ao longo da educação básica, no conjunto dos seus três ciclos e em cada um deles, e ainda preconizam determinados tipos de experiências que devem ser proporcionadas a todos os alunos, numa abordagem transversal.

Para Abrantes (2001), este traduz-se num documento de referência para a concepção dos PCE e PCT, situando-se na perspectiva de «... contribuir para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente, associada à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto» (Abrantes, 2001; cit em DEB – ME, 2001: 3), tratando-se da operacionalização de um processo inovador iniciado em 1996 com a “reflexão participada sobre os currículos” dos ensinos básico e secundário, continuado com a “gestão flexível do currículo” e com a “reorganização curricular” mediante o Decreto-Lei n.º 6/2001.

Na verdade, alterações consideráveis nas orientações curriculares perspectivadoras do Ensino Básico como um todo, vão surgir. As abordagens programáticas por anos de escolaridade e por disciplinas, dão lugar a um outro tipo de experiências que se quer em função de competências e saberes, integrados em cada área disciplinar e em cada ciclo. Os programas curriculares são reconsiderados à luz de novos princípios e uma profunda reformulação dos conteúdos, estilos e organização, deles emerge. (DEB – ME, 2001).

Também, com o Decreto-Lei nº 6/2001, uma nova perspectiva de currículo e uma proposta de articulação entre a matriz curricular nacional e os PCE, são introduzidas, assomando uma outra mentalidade curricular que vai atribuir à escola um novo e essencial papel no desenvolvimento do currículo. Nesse sentido, tal diploma estabelece os princípios orientadores do Currículo do Ensino Básico, designadamente sobre a organização e gestão curricular, a avaliação das aprendizagens e o processo de desenvolvimento do Currículo Nacional, de modo a possibilitar a consecução de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, numa óptica de articulação e contextualização dos saberes.

Alguns dos princípios fundamentais que subjazem à filosofia da inovação curricular, respeitam à coerência, sequencialidade e articulação entre os diferentes ciclos de ensino, assim como à integração entre o currículo e a avaliação, esta entendida como elemento orientador, aferidor e certificador do ensino e aprendizagem.

São estabelecidas três áreas curriculares disciplinares e três áreas curriculares não disciplinares, de frequência obrigatória, assim como a Educação para a Cidadania e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), estas com carácter transversal.

No âmbito da diversificação de metodologias e da articulação entre teoria e prática, são fomentadas ofertas educativas diversificadas e ajustadas às necessidades educativas dos alunos, com a promoção de actividades investigativas e experimentais.

São promovidas competências sociais e estruturantes, numa perspectiva de formação ao longo da vida, advogando o direito à escolaridade obrigatória para todos.

Esta reorganização curricular aponta para uma adequação das estratégias de desenvolvimento do Currículo Nacional aos contextos particulares de cada escola e de cada turma, por intermédio dos PCE e PCT, respectivamente, e assume-se como um processo de construção da autonomia das escolas, regulamentado e aprovado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, cuja identidade se reconhece no PEE. Aponta ainda para a necessidade de encontrar novas soluções organizativas e pedagógicas passíveis de melhores respostas educativas para todos os alunos.

Considerando as especificidades que caracterizam a Região Autónoma da Madeira, o Decreto-Lei n.º 6/2001 foi adaptado a esta região através de Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M de 25 de Agosto.

2.2 – O currículo como projecto

Uma das preocupações decorrentes dos princípios da reorganização curricular, diz respeito à necessidade de confrontar os alunos com situações que os conduzam à busca de alternativas e estratégias viáveis à resolução de problemas, mediante atitudes investigativas e experimentais. Trata-se da utilização de metodologias activas que pressupõem a concepção de projectos, traduzindo-se num desafio para o aluno, pois terá que ser ele próprio a definir as estratégias de intervenção, passando «...pela concepção de um plano de acção, pela execução (...) e pela reflexão sobre os resultados obtidos...» (DEB - ME, 2001: 79). Assim, o processo de investigação-acção praticado é tão valorizado quanto os resultados alcançados.

Para Roldão (2000b), a relação do currículo com o conceito de projecto tem a ver com a ruptura de uma ideia centralista, uma mudança no sentido de abandonar uma gestão muito centralizada em favor de uma gestão mais focada na escola, uma vez que cada uma lida com situações diversificadas e específicas, irresolúveis por normativos nacionais.

Segundo a autora, a diversidade sociocultural presente na escola e a crescente carência e especificidade educacional na actual sociedade de informação «... sustentam a necessidade de reconstrução de processos de desenvolvimento e gestão curricular que visem a eficácia e adequabilidade das práticas educativas a públicos muito diferenciados» (Roldão, 2005: 14). O reconhecimento dessa necessidade reforça a ideia do “projecto” como eixo mais importante de organização do trabalho curricular contextualizado (Stenhouse, 1991; Perrenoud, 1997; Roldão, 2001).

Assim sendo, cada vez mais o currículo se aproxima ou incorpora no conceito de projecto, relacionando-se esta ideia com três aspectos fundamentais: uma adequação em contexto, pois um projecto concebe-se para uma situação; a obediência a uma finalidade, qualquer que seja o projecto e qualquer que seja o campo; uma apropriação de alguma coisa pelas pessoas que o realizam. Dito de outra maneira, «... projecto tem a ver com uma realidade, orienta-se para um fim e é concebido e gerido pelas pessoas que nele se envolvem» (Roldão, 2000b: 16).

Ainda, de acordo com a autora, esta ideia de projecto compromete

«... fazer a síntese entre uma lógica de concepção de currículo feita pelos decisores e corporizada em programas prescritivos que tenham de se cumprir item a item, para uma lógica em que continuaremos a ter uma regulação nacional, que define o que é comum e que tem que ser garantido a todos (...) sendo dado e assumido pelas escolas o poder de organizar os percursos das aprendizagens que a escola assume e desenvolve no quadro de um projecto próprio» (Roldão, 2000b: 17),

estando aqui em causa o romper com uma “lógica uniformista” em benefício de uma “lógica autonomizadora” assente numa “petição nacional” e numa “apropriação” decidida e dirigida pelas escolas, sendo esta a alteração que se traduz verdadeiramente numa mudança de paradigma.

De acordo com Gimeno (1988), cada um dos subsistemas que intervêm na deliberação do currículo real apresenta um determinado grau de autonomia funcional e representa forças dispersas e até contraditórias, que criam um campo de conflitualidade natural, assomando, nesta linha, «... a ideia de assumir o currículo como um projecto cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo e multidimensional, que estabelece uma relação interdependente entre o que se decide ao nível do plano normativo e ao nível das práticas» (Pacheco, 1996; cit. por Fontoura, 2006: 42).

Também para Carvalho et al., (s/d) a gestão flexível do currículo, poderá consentir a introdução de espaços de autonomia, sendo possível, a nível de escola, equacionar o seu posicionamento face à actualização do currículo prescrito, resultando então a pertinência da sua conceptualização em forma de projecto e do tipo de intervenção desejada, nomeadamente, as etapas a atingir, as limitações ou constrangimentos, as situações favoráveis e as condições para a implementação nas escolas dos PCT.

A gestão flexível do currículo impõe assim que o currículo adopte maior evidência na dinâmica de escola e figure visivelmente como um projecto:

«um projecto que tem como objecto o modo de operacionalização e um trajecto que obriga a repensar áreas de acção, interacção, campos exploratórios, mobilização de propostas pedagógicas, algumas esquecidas mas facilmente integráveis numa dinâmica pedagógica projectual» (Carvalho et. al, s/d: 13).

Neste sentido, as decisões a tomar deverão ser consonantes com a meta ou fim propostos e deverão considerar os meios e a finalidade estratégica, designadamente, o modelo de escola, os campos de intervenção, as metodologias, avaliações... e a gestão curricular.

Note-se que, de acordo com as directivas do Departamento da Educação Básica, a metodologia de projecto pressupõe uma planificação atempada do trabalho que passa pela definição das finalidades, a organização de tarefas em situação de trabalho de grupo, o local e o tempo da acção, assim como a previsão do produto final. Contempla ainda os critérios de avaliação, a data de apresentação e a divulgação do trabalho (DEB – ME, 2001).

E conforme esclarece Abrantes

«aquilo que distingue um plano de trabalho, uma planificação, um calendário de trabalho de um projecto é essencialmente o facto de no projecto haver uma finalidade, uma intencionalidade. O projecto está exactamente em converter desejos numa acção intencional, planeada e avaliada» (Abrantes, 2001: 74).

Neste âmbito, Carvalho et al. referem que «a gestão do currículo resulta de uma intencionalidade educativa e essa intencionalidade – que resultados conseguir – toma forma no tipo de escola que o quotidiano vai construindo e nas grandes linhas orientadoras que estão implícitas ou explícitas» (Carvalho et. al, s/d: 22), pelo que quando a acção é

planificada em forma de projecto, as tomadas de decisão são sustentadas numa atitude de antecipação e de previsão e, por isso, de um maior controle sobre os acontecimentos. É essa imagem antecipatória que permite olhar a gestão do currículo como objecto de intervenção e com uma dada finalidade, entendida, por um lado, como a concretização da acção, e por outro, como a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Refira-se ainda que, na perspectiva destes autores, «o currículo, um currículo, é já em si um projecto. Ele encerra uma intencionalidade, prevê um resultado a atingir, equaciona os meios, define opções» (Carvalho et al., s/d: 12). E é também um projecto porque pressupõe um desejo, a apresentação das opções possíveis e a escolha de um campo de acção. Neste sentido, assume então «... uma concepção de educação que determinará o sentido e a natureza das decisões e das acções a desenvolver junto dos alunos» (Carvalho, 1994; cit. por Carvalho et. al, s/d: 13).

De acordo com Fontoura, podemos dizer que

«... o projecto se organiza em torno de dois pólos fundamentais: o individual e o social. Como comportamento individual, o projecto é (...) um processo evolutivo e finalizado, que leva de um estado a outro estado através de uma inquietação criadora; como comportamento social, o projecto é também um processo que emerge a partir das necessidades sentidas pelos actores, visa a alteração de aspectos fundamentais da organização e deve, consequentemente, afectar todos os actores e actividades» (Fontoura, 2006: 65).

O currículo enquanto projecto, para este autor «... oferece princípios: para a selecção de conteúdos, o desenvolvimento de uma estratégia de ensino, a tomada de decisão em torno da sequência, o diagnóstico dos pontos fortes e fracos dos alunos, considerados individualmente» (Fontoura, 2006: 43).

Zabalza (1992), por sua vez, referido por Fontoura, faz alusão a três princípios essenciais que relacionam a teoria curricular com a filosofia dos projectos:

«(1) adaptar os conteúdos e as actividades seleccionados às condições reais em que vão ser realizados, que leva a que cada escola possua o seu próprio projecto curricular; (2) configurar espaços de acção, no âmbito dos quais o professor é o verdadeiro protagonista; (3) gerir o currículo como uma proposta necessariamente a aperfeiçoar» (Fontoura, 2006: 49),

sendo que esta filosofia dos projectos, para Zabalza, «... operacionaliza-se ao nível da escola, onde decorre a “batalha principal” desta abordagem» (id., p. 49).

Por seu turno, Mendonça explica que, de acordo com Pacheco (1996), o currículo enquanto projecto encerra três ideias-chave: «um propósito educativo planeado no tempo e no espaço (...); um processo de ensino e aprendizagem com referência a conteúdos e a actividades; um contexto específico...» (Mendonça, 2002: 57). Na visão de tal autor, agora exposta por Fontoura, «a interpretação do currículo como projecto significa a possibilidade de introduzir não só componentes regionais e locais, entendidas como exploração do meio como conteúdo de aprendizagem, mas também a permanente recontextualização do que pode ser face ao que deve ser» (Fontoura, 2006: 44).

Considerando agora a opinião de Alonso, o Currículo enquanto Projecto, cumpre algumas funções essenciais no sistema educativo, nomeadamente:

«(a) **definir e fundamentar** o projecto educativo da escola, clarificando o que considera valioso (...) que os alunos aprendam e desenvolvam; (b) apresentar uma **estrutura articulada** (...) que permita a coerência e cooperação entre as diferentes intervenções educativas, favorecendo nos alunos uma aprendizagem e formação integrada significativa; (c) servir como guia para **orientar a prática** pedagógica nas escolas e a elaboração de materiais curriculares, através (...) de princípios orientadores da intervenção educativa e de indicações metodológicas específicas (...); (d) oferecer propostas claras sobre o “que”, “como” e “quando” **avaliar a qualidade** de sucesso dos alunos e a qualidade do próprio currículo; (e) servir como um **instrumento de inovação**, incentivando em todos os participantes (...) uma nova forma de pensar e organizar a educação escolar, de acordo com critérios de qualidade» (Alonso, 1994: 10).

No julgar da autora, estas razões, implícitas na própria natureza do currículo como “um projecto a construir”, obrigam a «... um modelo de construção curricular *aberto, flexível e articulado*, que permita manter um equilíbrio entre a adequação à diversidade e a existência de bases curriculares comuns a todo o território nacional» (Alonso, 1994: 10).

Assim, partindo da definição de um “Currículo Básico Comum”, tal permitiria a transferência para as escolas da responsabilidade pela adequação do currículo ao seu contexto, mediante a adequação de recursos e a formação dos professores, de modo a torná-los, em vez de utilizadores ou executores, “desenhadores de currículo”. Trata-se pois de «... potenciar a autonomia e responsabilização curricular da escola (...) centrando nela o controlo e a avaliação do currículo, única maneira de dar uma resposta coordenada e adequada às diferentes necessidades educativas das populações escolares» (Alonso, 1994: 11). Em suma, trata-se de «... conciliar e estabelecer a ponte entre a cultura oficial

e externa e as culturas particulares dos diferentes contextos e meios sociais, com as suas linguagens, concepções e valores próprios» (id., p. 11).

De acordo com Roldão,

«o *currículo* torna-se projecto curricular quando a escola (ou grupo de escolas...) assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objectivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos – quando constrói o seu *projecto curricular...*» (Roldão, 1999a: 49).

De referir que, para De Bono, «“num projecto tem-se como objectivo criar qualquer coisa que tem uma função precisa. Neste sentido, o projecto dá-nos mais liberdade que a resolução de um problema, porque, desde que o objectivo seja atingido, somos livres para adoptar caminhos diferentes, estilos diferentes”» (De Bono, s/d; cit. por Castro e Ricardo, 2003: 10).

Refira-se também que, para Mendonça (2002), a “metodologia de projecto” constitui o suporte para a transformação e inovação educativa, projectando as crianças para além do desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978). No seu entender, os projectos cativam-nas para o planeamento antecipado e fomentam atitudes que envolvem escolhas e responsabilização. Como enfatiza Abrantes,

«... o projecto tem um enorme potencial educativo, sendo susceptível de tirar partido da motivação intrínseca dos alunos e constituindo um veículo privilegiado para a aplicação e articulação de conhecimentos, para a realização de novas aprendizagens e para o desenvolvimento de competências tanto sociais como ligados às diversas disciplinas» (Abrantes, 2002: 31).

E considerando que as novas directrizes implementadas pela reorganização curricular do Ensino Básico, apelam e promovem o desenvolvimento de uma atitude científica, pelos benefícios decorrentes da pesquisa e experimentação, nesse sentido, o professor deverá incentivar os seus alunos a questionar os fenómenos e a planificar e realizar experiências, o que lhes possibilitará expandir e aprofundar conceitos e também compreender e agir sobre os acontecimentos e os fenómenos observados (DEB – ME, 2001).

Por outro lado, atentando na perspectiva de Bru e Not (1991), as diferentes etapas de realização de um projecto revelam a necessidade de encontrar meios de informação sem os quais os fins em vista não serão atingidos. Assim, os seus intervenientes, em

particular os alunos, vêem-se confrontados com o tratamento e organização de conhecimentos novos, tocando, segundo os casos, os mais diversos domínios, pelo que «la pédagogie du projet peut alors constituer une situation didactique au même titre que les situations plus classiques d'enseignement qu'elle n'exclut, d'ailleurs pas» (Bru e Not, 1991: 323).

Numa interpretação psicológica, Not diz-nos também que o projecto «c'est une conduite d'anticipation supposant le pouvoir de se représenter l'inactuel et celui d'imaginer le temps du futur...» (Not, 1991; in Bru e Not, 1991: 20). É por isso que o projecto é específico do ser humano e requer um nível de organização mental avançado.

Na perspectiva deste autor, o homem tem necessidade de projectar e de se projectar no futuro, pois ele está em evolução num mundo em mudança e o projecto exprime o desejo de intervir nessas mudanças para se transformar a si próprio e dar um sentido à sua existência. Assim, «le projet est réponse à l'angoisse du devenir (...) il exprime sous forme symbolique (...) ce que nous ferons et ce que nous serons. C'est la pré-vision de ce qu'il faut faire pour être ce que le temps aura fait de nous...» (Not, 1991; in Bru e Not, 1991: 20,21), embora também devam ser considerados os riscos que o futuro implica.

Já na perspectiva de Jean Vial (s/d), a “pedagogia de projecto” caracteriza-se como «... “l'ensemble des attitudes mentales ou gestuelles, des conduites et procédures qui autorisent la définition, l'accomplissement, et l'exploitation d'un projet”» (Vial, s/d; cit. por Sublet, 1991; in Bru e Not, 1991: 53), podendo ser de natureza concreta ou intelectual, simples ou complexo e conduzir a uma realização individual ou colectiva. Ele é também uma antecipação do objectivo a atingir, é uma gestão do tempo e uma negociação permanente entre os participantes com vista à sua avaliação.

Inspirando-se em Boutinet, Mendonça diz-nos que «o projecto caracteriza-se pela capacidade pessoal, através da qual eu concretizo o meu pensamento, as minhas intenções (...) e também uma capacidade relacional que me permite comunicar ao outro as minhas intenções...» (Mendonça, 2002: 16). De acordo com esta autora, «... a ideia fulcral do projecto está em que cada um se pode apropriar da sua aprendizagem e desenvolvimento como um ser autónomo, livre e solidário, gerindo as influências (...) de acordo com o contexto, consigo próprio e os intervenientes...» (Mendonça, 2002: 17). O projecto veicula assim «... uma concepção de aprendizagem que se relaciona com a nossa aptidão para organizar o conhecimento» (Mendonça, 2002: 21).

E a este propósito, a autora diz-nos que para Silva (1998), «a palavra “*projecto*” está ligada à previsão de algo e tem diversas acepções que correspondem a graus diferentes dessa previsão. Requer uma intenção, o que implica ter um plano...» (Mendonça, 2002: 15), ou seja, uma noção que se associa a uma visão de futuro, uma previsão de algo a realizar. Para Vasconcelos (1998), esta faceta de previsão reflecte a imagem de uma situação ou estádio que se pretende alcançar, de um esboço do futuro.

Mas, para Bru e Not (1991) «... projet ne signifie pas seulement prévision, ni anticipation, ni planification; il est tout cela, mais plus encore: il est volition, c'est-à-dire engagement de la personne» (Bru e Not, 1991: 295), devendo a escola fazer do conhecimento «... un objet de désir pour les satisfactions qu'il procue, en soi, ou indirectement comme moyen de se signifier et d'agir...» (id., p. 295). De acordo com estes autores, na nossa época, a pedagogia fundamentada nos projectos de trabalho suscita um interesse evidente resultando numa resposta aos problemas que se colocam à escola.

Por outro lado, a evolução actual das pedagogias de projecto provém duma dinâmica que se propõe democratizar a gestão da escola abrindo-a aos alunos e às pessoas. Ela visa a criação dum espírito e de práticas institucionais comunitárias, nomeadamente, o trabalho em equipas. Ela opta pelo realismo intelectual e apela à experiência. Ela opõe a inovação à tradição e valoriza a criatividade.

Enquanto técnica de ensino, de referir o método de Dewey baseado nas ocupações do aluno e na formação cognitiva pela experiência efectuada, uma vez que entende que se deve fornecer um conteúdo vivente à instrução e sobretudo seguir o princípio da acção organizada com vista a um fim, ao invés de impor à criança lições que ela não compreende nem o fim nem a utilidade. Segundo o autor, nas palavras de Not,

«le projet centre les connaissances à acquérir sur un thème de travail, “il s'appuie sur l'observation du monde environnant, une documentation attentive à l'aide de cas déjà connus et si possible vécus, et sur des jugements formulés après coordination de tous les matériaux”» (Dewey, 1947; cit. por Not, 1991; in Bru e Not, 1991: 17).

Mas, ao falar de projecto, confrontamo-nos com a necessidade de clarificar as razões para o recurso crescente a este conceito que, em si mesmo, já não é novo.

Assim, na opinião de Abrantes, «... este fenómeno estará relacionado com uma determinada filosofia de intervenção sobre os problemas com que nos confrontamos, com

o reconhecimento da natureza de muitos desses problemas e com o modo como nos organizamos para os procurar resolver» (Abrantes, 2002: 21).

Na perspectiva deste autor, o nosso tempo caracteriza-se pelo reconhecimento da complexidade de grandes problemas e pela necessidade de uma abordagem intencional e organizada, sendo que o termo “projecto” surge associado a objectivos a médio ou longo prazo, o que requer o planeamento e desenvolvimento de estratégias e acções adequadas.

Do ponto de vista de (Boutinet, 1996), as “culturas de antecipação” são também características do nosso tempo, recorrendo-se a projectos no sentido de, a título de exemplo, “explorar o futuro para domesticá-lo”, pelo que o projecto resulta num símbolo da nossa época.

Por outro lado, falando de projecto, impõe-se também uma abordagem, ainda que sumária, à origem e evolução deste conceito, para um melhor enquadramento da temática.

Etimologicamente, segundo Mendonça (2002), na sua raiz latina, o conceito de projecto «... adquire o sentido de lançar para diante (*projicere*). Por influência grega e por via indirecta, integra a noção de problema (*ballein*)» (Mendonça, 2002: 14), apresentando-se a primeira ideia como manifestação do desejo, de atribuição de sentido e de confiança na capacidade interventiva do Homem no seu futuro.

No Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, a definição de projecto figura como:

«O que se pretende fazer. (...) Empreendimento que alguém se propõe levar acabo dentro de um determinado esquema e visando objectivos bem definidos. (...) Primeira ideia ou proposta para a adopção de determinada medida. (...) Traços ou ideias mais ou menos pormenorizadas de um trabalho que se pretende realizar. (...) Esboço ou risco de um trabalho a executar. (...) Descrição e representação gráfica de uma estrutura que se pretende edificar...» (Academia de Ciências da Educação e Fundação Calouste Gulbenkian, 2001: 2977).

Para Costa, o conceito de projecto «... “é um daqueles conceitos cuja história é marcada pela apropriação que dele foram progressivamente fazendo várias áreas do conhecimento, de tal forma que hoje se torna difícil precisar a sua identidade conceptual e semântica» (Costa, 1997; cit. por Mendonça, 2002: 14), sendo que para Boutinet (1996), ele é “figura emblemática da modernidade”, podendo definir-se pela sua direcção, isto é, pela meta que o autor se propõe atingir; sob o impulso do progresso científico e tecnológico, recorre-se a projectos com a intenção de “explorar o futuro para domesticá-lo”.

A este propósito Barbier (1996) afirma que, nos últimos tempos, a “*démarche*” de projecto conheceu um desenvolvimento notável, ultrapassando mesmo os domínios da educação e formação, revelando-se noutros campos muito diversos, e figurando hoje como uma via privilegiada de acção para todos os investigadores.

Com efeito, o termo “projecto” reveste-se de diversas conotações e, por vezes, a sua utilização de alguma ambiguidade. Como refere Abrantes (2002), o “projecto” pode surgir associado a uma “intenção ou desígnio”, a “um esqueleto, um plano ou programa”, ou ainda à presença simultânea destes dois aspectos, podendo este factor constituir a novidade, relativamente a outros conceitos (Abrantes, 2002).

No que respeita à formalização do projecto, de acordo com a perspectiva de Boutinet o termo parece surgir apenas no decorrer do século XV e reveste-se de «... uma conotação essencialmente espacial de “lançado à frente”» (Boutinet, 1996: 32), sendo que a tentativa de o formalizar, ainda neste século, se encontra ligada ao campo profissional e à área específica da arquitectura. Neste contexto, e com a tecnologia industrial, o projecto assume um duplo significado: como um “desenho antecipador” e como uma “ projecção bidimensional”, tornando-se fundamental a articulação entre concepção e realização.

Já no século XVIII, com o desenvolvimento científico e o aparecimento de novas filosofias, é atribuído ao homem um papel determinante enquanto agente da história, aparecendo o seu conceito associado a outros domínios, designadamente à evolução social, e multiplicando-se os projectos de sociedade e de paz ou liberdade.

Por volta dos séculos XIX e XX, e a partir de trabalhos de natureza filosófica, novas dimensões são introduzidas no conceito de projecto, relacionando-se agora com o conceito de intencionalidade, característica que traduz «... a propriedade da consciência de ser “existência em” (...) a propriedade de estabelecer com os objectos do seu ambiente uma relação intencional» (Boutinet, 1996: 51,52), ou seja, uma valorização da relação que o homem estabelece com os objectos do seu meio para os quais orienta a sua consciência. Numa outra óptica, o projecto constitui a manifestação do ser humano na medida em que compreender quer dizer projectar-se em direcção às suas possibilidades. (Abrantes, 2002).

E é graças ao trabalho desenvolvido à volta do conceito de intencionalidade, que a noção de projecto se torna objecto de reflexão, com a filosofia fenomenológica e existencial. Conforme destaca Boutinet, vão desenvolver-se em paralelo duas grandes tradições: «uma psicológica (...) cujos discípulos (...) vão retraduzir o conceito de

intencionalidade em termos de projecto. A outra, filosófica, que (...) procura dar nascimento a uma nova atitude epistemológica, a Fenomenologia descritiva» (Boutinet, 1996: 51). Ainda de acordo com este mesmo autor e segundo outras perspectivas, o projecto é conotado com “inquietação, utopia concreta, esperança ou consciência antecipadora”.

Actualmente, o conceito de projecto aparece, por um lado, ligado ao operatório e com uma certa racionalidade técnica e, por outro, à procura de ideias e de significados, o que lhe confere alguma ambiguidade e o situa entre a noção de “programa” (realização através de uma cuidadosa planificação) e a ideia de “lançar-se para a frente” ou de projecção futura (visão para o futuro e para o que se quer ser).

Em contexto educativo, o conceito de projecto terá sido introduzido no início do século XX, a partir do movimento de educação progressista, tendo como referência central John Dewey (1859 – 1952), autor que concebeu a educação em termos de experiência e advogou a ideia de uma pedagogia aberta segundo a qual o aluno se torna o autor da sua própria formação, por intermédio de aprendizagens concretas e significativas. Para Dewey, “a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida” (Dewey, 1968), devendo a escola representar a vida como a vida que o aluno vive em casa.

Enquanto método educativo geral, segundo Abrantes (2002), terá sido William H. Kilpatrick (1871 – 1965) quem iniciou a reflexão em torno do trabalho de projecto, discutindo o seu conceito e relevância educativa, surgindo «o termo “projecto” como designação possível de um conceito que procura integrar a intencionalidade da acção, o empenhamento pessoal na sua realização e a sua inserção num contexto social» (Abrantes, 2002: 26).

Seguidor das ideias de Dewey, Kilpatrick, defende que os projectos devem ocupar um lugar central nas práticas escolares, posto que a educação baseada em projectos é uma educação identificada com a própria vida. No entanto, o projecto só assume um primeiro plano no campo educativo, nas últimas duas décadas do século XX, por diversas razões, entre as quais Boutinet (1996) aponta uma “ reacção contra o insucesso da pedagogia por objectivos”, chegando mesmo a afirmar que «foi, sem dúvida, em reacção contra o insucesso da pedagogia por objectivos que reapareceu a pedagogia do projecto...» (Boutinet, 1996: 194) e também a emergência da formação de adultos que necessitava da negociação de projectos. De acordo com este autor, o projecto «... impõe pouco a pouco a sua legitimidade ao longo do desenvolvimento da cultura moderna depois da sua

aparição no *Quatrocento*, mas é através da era pós-moderna que este se torna uma referência tanto individual como social» (Boutinet, 1999; cit. por Mendonça, 2002: 14).

Por sua vez, também Abrantes refere que estudos realizados sobre esta área vêm realçar a sua importância para o momento que caracteriza o contexto da vida actual e recorda ainda que os reptos de um mundo em permanente mudança como o de hoje, acarretam para primeiro plano os métodos para lidar com novos desafios e enfrentar a complexidade dos problemas, podendo o trabalho de projecto ser uma resposta possível aos desafios lançados ao sistema educativo (Abrantes, 1995, 2002).

No contexto educativo português, a actualidade dos projectos parece ser bem evidente. Com efeito, a partir da década de 90 surgem os projectos da área escola, os projectos de formação de professores e os PEE. Mais actualmente, com a reorganização curricular do Ensino Básico, a gestão do currículo é apresentada como um projecto a ser desenvolvido e os conceitos de PCE e PCT são introduzidos; ao mesmo tempo, é criada uma nova área curricular “não disciplinar” – a “Área de Projecto”, constituindo um campo de articulação dos saberes das diferentes disciplinas, com o intuito de envolver os alunos na concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos (DEB – ME, 2001). Ainda, no âmbito das “competências essenciais” instituídas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, o trabalho de projecto surge como uma das acções que devem ser desenvolvidas pelos professores, em relação com as competências gerais e transversais, e como uma das experiências que devem ser proporcionadas aos alunos (DEB – ME, 2001).

Também, nos últimos tempos, têm-se verificado mudanças nos discursos educativo e jurídico que passaram a enquadrar expressões como “projecto curricular de escola” e “projecto curricular de turma” (Leite, Gomes e Fernandes, 2002) e, hoje, o projecto tende a tornar-se uma ferramenta usual destinada não só a introduzir a mudança mas também a analisar a implementação e os efeitos de mudanças anteriores.

Mas, quais são as características principais do trabalho de projecto?

Abrantes (2002) sintetiza assim tais características: é uma “actividade intencional”. Pressupõe um objectivo e está associado a um produto final que reflecte o trabalho feito e constitui uma resposta ao objectivo inicial; pressupõe uma margem considerável de “iniciativa” e “autonomia” e a “cooperação” entre as pessoas envolvidas assume uma grande relevância; caracteriza-se pela “autenticidade” do problema e envolve alguma originalidade; envolve “complexidade” e “incerteza” relativamente às tarefas

projectadas; tem um “carácter prolongado e faseado” estendendo-se ao longo de um período de tempo.

Ainda para este autor, no trabalho de projecto, objectivos e metodologias coexistem e influenciam-se mutuamente, sendo que este se distingue pela “integração de concepção e execução” ou pela não separação entre “os que pensam e os que fazem”.

Para Silva, um trabalho de projecto: é um empreendimento colectivo gerado pelo grupo-turma; orienta-se para uma produção concreta; induz um conjunto de tarefas em que todos os alunos se podem envolver activamente, conforme os seus meios e interesses; suscita aprendizagem de saberes e de saber-fazer da gestão do projecto; favorece, ao mesmo tempo, as aprendizagens que figuram no programa das disciplinas (Silva, s/d).

Castro e Ricardo, por sua vez, consideram que o trabalho deve ser orientado para a resolução de um problema, devendo obedecer a certas características que sintetizam do seguinte modo: ser considerado relevante e real por cada um dos participantes; ser profissionalmente importante para todos os participantes e/ou facultar novas aprendizagens; ser de natureza tal que tenha que ser estudado/resolvido levando em conta as condições da sociedade em que os alunos vivem (Castro e Ricardo, 2003).

De acordo com estes autores, o trabalho de projecto «é um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo» (Thinès e Lempereur (org.), 1987; cit. por Castro e Ricardo, 2003: 8) e desenvolve-se nas seguintes fases: escolha do problema; selecção e formulação dos problemas parcelares; preparação e planificação do trabalho; trabalho de campo; ponto da situação; tratamento das informações recebidas; preparação do relatório e da apresentação; exposição dos trabalhos; balanço (Castro e Ricardo, 2003).

A propósito, Pacheco diz-nos que poder-se-á resumir as fases do processo de elaboração de projectos curriculares de ano, ciclo ou turma, nos seguintes passos: identificação de necessidades curriculares, estabelecendo as carências locais e regionais; reunião de professores e alunos – constituição de equipas de trabalho em função do PEE; integração curricular – busca da interdisciplinaridade; contextualização do PEE; elaboração de um projecto curricular – estruturação de uma visão de conjunto; execução do projecto curricular – projecto didáctico no âmbito da turma; avaliação – ponto de partida para a identificação de necessidades curriculares (Pacheco, 1995b).

2.3 – O Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma

A Reorganização Curricular do Ensino Básico, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, veio definir o conceito de currículo nacional como sendo o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico e em conformidade com os objectivos preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo que este Decreto-Lei menciona também a necessidade de se proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, visando uma maior qualidade das aprendizagens.

Expressando-se em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação e tomando por referência os desenhos curriculares anexos a tal Decreto-Lei, o currículo nacional define o conjunto de competências essenciais e estruturantes para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais neste nível de ensino e ainda os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos (Gargaté et al., 2003).

Por outro lado, o Projecto de Gestão Flexível do Currículo concede às escolas, dentro dos limites do currículo nacional, «... organizar e gerir o processo de ensino/aprendizagem, em função das suas necessidades, com o objectivo de melhorar e dar resposta aos seus problemas» (Robalo, 2004: 18).

Assim, compete à escola, no quadro da respectiva autonomia, aprovar e avaliar um projecto curricular de escola (PCE), documento que decide «... as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, estabelecendo as formas de organização e de condução do processo de ensino-aprendizagem de modo adequado aos seus alunos e de gestão dos recursos humanos e materiais de que dispõe» (Gargaté et al., 2003: 4).

Padrão de referência para as várias dimensões da acção educativa (Robalo, 2004), o PCE faz parte integrante do seu projecto educativo (PEE), documento elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos e que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, art.º 3.º, n.º 2 (Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas), consagra a orientação educativa da escola, explicitando os princípios, valores, metas e estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função.

Por conseguinte, aos responsáveis pela organização das actividades para a turma, competirá a responsabilidade de conceber, aprovar e avaliar um PCT, documento que determina «... as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, estabelecendo as formas de organização e de condução do processo

de ensino-aprendizagem de modo adequado aos alunos da turma» (Gargaté et al., 2003: 4).

Se nos reportarmos ao Decreto-Lei 6/2001, este diz-nos que «as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola (...) são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular da turma...» (Decreto-Lei n.º 6/2001, art.º 2.º, ponto 4).

Parte integrante do plano de trabalho da turma, o PCT é um documento que, segundo o art.º 3.º, n.º 1, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da turma, com o objectivo de promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação entre a escola e a família.

Saliente-se que, a utilização dos conceitos “projecto curricular de escola” e “projecto curricular de turma”, na realidade portuguesa, é mais recente do que a de “projecto educativo de escola”, e surge associada à ideia de que o currículo deve ser percebido de modo a possibilitar as devidas apropriações e adequações às realidades onde vai ser experimentado (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro).

E embora os diferentes projectos tenham por referência as políticas educativas nacionais, na verdade cada um deles reporta-se a contextos diferentes, implica realizações diferentes e também pode ser planeado por órgãos diferentes, isto é, o conselho pedagógico no caso do PEE e PCE e o conselho de turma (ou grupo de professores) no caso do PCT.

A este propósito, Leite esclarece que os termos “Projecto Educativo de Escola”, “Projecto Curricular de Escola” e “Projecto Curricular de Turma”, no passado, praticamente não eram utilizados, tendo tal terminologia surgido associada «... ao reconhecimento à escola e aos professores de funções que se afastam do mero cumprimento de um currículo prescrito a nível nacional e que se supõe ser desenvolvido de forma idêntica em todas as escolas» (Leite, 2003: 113), independentemente dos seus contextos, recursos e características da população.

Admitindo então que a qualidade do ensino e a capacidade de resposta às situações reais e de mobilização dos recursos locais passa pelo envolvimento das escolas e dos seus agentes na busca de caminhos adequados aos contextos e propícios a uma formação com sentido para todos, temos de nos aproximar de uma concepção curricular que «... incorpore a diversidade de situações e a flexibilização de percursos e meios de formação» (Leite, 2003: 114), enquadrando-se nesta concepção as ideias de PEE, PCE e PCT.

A este propósito, a autora diz-nos também que uma ideia sustentada por diversos autores é a de que a diversidade é uma característica cada vez mais evidente das sociedades actuais, já não sendo defensável a existência de um currículo uniforme que se adapte a todo a nação, a todas as escolas, a todas as crianças e jovens. Por conseguinte, a indispensabilidade de adequar o currículo nacional às realidades locais é um conceito que cada vez mais tem vindo a ser sustentado, podendo concretizar-se através do PCE. Tarefa que pressupõe, «... pensar a escola como local de decisão e os professores com um papel activo no currículo... » (Leite, 2003: 90), tornando-se também seus configuradores.

Assim, a utilização das expressões PCE e PCT surge associada ao princípio de que o currículo (nacional, regional e local) tem de ser entendido numa ideia de projecto, logo enquanto algo que é aberto e dinâmico, de modo a possibilitar uma adaptação às realidades para que é proposto, tendo tais conceitos ganhado mais sentido com «... o desejo da escola responder à diversidade (cultural e outras) da população que a frequenta e, mais recentemente, com a proposta da organização curricular na lógica do modelo da “gestão flexível do currículo”...» (Leite, 2003: 115).

De acordo com Carvalho e Porfírio, se a ideia do PEE é levar a uma reflexão conjunta e, depois, a uma concretização num documento das grandes linhas de identidade da escola e dos seus propósitos educativos, «... o PCE surge como uma preocupação de *recentrar o olhar da escola sobre as actividades realizadas* como motores de aprendizagem, redimensionando as suas finalidades e funções» (Carvalho e Porfírio, 2004: 15). Com o PCE torna-se claro que toda a acção da escola é curricular, visto que «... comporta, ou deveria comportar, uma intencionalidade educativa destinada a desenvolver aprendizagens, orientadas num certo sentido e numa determinada prioridade» (id., p. 15).

E sobre a ideia de projecto curricular, Leite diz-nos que tal parte da convicção de que «... uma escola de sucesso para todos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas passam pela reconstrução do currículo nacional, de modo a ter em conta as situações e características dos contextos onde ele se vai realizar» (Leite, 2003: 115), o que só é viável no quadro da “autonomia escolar”, reconhecendo-se que «... o PCE e o PCT, enquanto instrumentos de gestão pedagógica da escola, fomentam uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo entre os professores (...) gerador de intervenções de melhor qualidade» (id., p. 115). Opinião partilhada por Robalo, quando refere estas mesmas ideias, acrescentando que, «teoricamente, é um dado adquirido que ambos os projectos fomentam uma escola

de sucesso onde existe um verdadeiro terreno de vida e de interacção social, uma escola onde se aprende a arte de comunicar e de questionar» (Robalo, 2004: 9).

Também nesse sentido convergem as opiniões de autores como Carmen e Zabala, que definem o PCT como um «... conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto específico» (Carmen e Zabala, 1991: 16) e como Roldão que diz que

«... “por projecto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto”» (Roldão, 1999; cit. por Leite, 2003: 116).

Em suma, «... um projecto curricular pode, e deve, ser “um meio facilitador da organização de dinâmicas de mudança na escola e de aprendizagens com sentido”» (Leite, 2001; cit. por Leite, 2003: 116).

Porém, conforme também explica, visando o PCE e o PCT adequar o currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos, o seu nível de adequação é diferente, pois enquanto que no PCE o nível de prioridades da escola e as competências (essenciais e transversais) a considerar na organização do projecto e dos conteúdos a trabalhar nas diferentes áreas curriculares são definidas em função do currículo nacional, no PCT tal definição, com referência no PCE, faz-se de modo a corresponder às especificidades da turma e a permitir um nível de articulação, vertical e horizontal, concretizáveis apenas em situações reais.

E realça ainda que, «... o PCE “define um esquema organizativo de concretização do currículo” que, depois, no PCT é adequado ao grupo concreto dos alunos da turma, com a “consubstanciação da diferenciação pedagógica”, realizada pelo Conselho de Turma...» (Leite, 2003: 117) que, para tal, actuará no sentido de fazer a “caracterização da turma” e de proceder à “avaliação das situações de aprendizagem adquiridas”. É pois a este nível que se torna possível respeitar os “alunos reais”, conjugar e articular a acção dos seus diferentes professores, de modo a proporcionar uma “visão interdisciplinar e integrada do saber”.

Assim,

«... enquanto o PCE é o “núcleo duro que contextualiza o currículo nacional àquela escola”, o PCT operacionaliza-o em função daquela turma e daqueles alunos; enquanto que o PCE é projectado pelo (...) Conselho de Professores (no 1.º ciclo), o PCT é projectado (...) (...) pelo grupo de professores que trabalham com aquele grupo de alunos) em conjunto com os seus alunos (...); enquanto o PCE “é elaborado de acordo com as componentes regionais e locais, embora respeitando o currículo nacional”, o PCT “é elaborado de acordo com o perfil da turma”; enquanto o PCE “define as opções curriculares da escola”, o PCT “adequa essas opções ao grupo a que se destina e tem uma dimensão temporal comparativamente mais curta”...» (Leite, 2003: 117,118)

Ou seja, o PCE é da ordem do “deliberativo”, enquanto que o PCT é da ordem do “executivo”, sendo que neste quadro de ideias poder-se-á também dizer que o PEE é da ordem do “normativo”, embora seja evidente que todos eles implicam uma execução que viabiliza as intenções que os orientaram.

Robalo também é de opinião que o PCE é o «projecto que define, em função do currículo nacional e do PEE, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular» (Robalo, 2004: 26). O seu processo de concepção considera assim, pelo menos, dois referenciais: um externo à escola que é o currículo nacional e outro interno que é o PEE, devendo existir uma articulação vertical entre os diversos projectos dos diferentes níveis (turma, ano, escola, ciclo) e uma articulação horizontal dentro de cada nível (turma, ano, ciclo).

Por sua vez, o PCT tem por referência o PCE e é elaborado «... para responder às especificidades da turma e para permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) entre áreas disciplinares e conteúdos. É ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos/as professores/as da turma...» (Leite, Gomes e Fernandes s/d; cit. por Robalo, 2004: 26), cabendo a estes essa articulação. É pois aqui que «... se incorporam as componentes locais e regionais e se articulam as áreas curriculares (...) com vista a uma integração dos saberes – saber, saber fazer, saber ser...» (Robalo, 2004: 28).

Poder-se-á então dizer que, subjacente aos PCE e PCT se encontra a existência de métodos de análise e reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, facilitadores do trabalho cooperativo entre os professores, e a emergência de uma “cultura de equipa e de partilha”,

devendo ambos «...ser construídos no sentido de proporcionarem uma visão global das situações e uma construção interdisciplinar e integrada dos saberes» (Leite, Gomes e Fernandes, 2002: 17).

Em relação ao PCT, Robalo diz-nos que este «... diagnostica e analisa as formas e condições de aprendizagem, faz a gestão contextualizada do *core curriculum*, define os conteúdos e aprendizagens curriculares, define metodologias das áreas curriculares não disciplinares e avalia os resultados das decisões curriculares» (Robalo, 2004: 27), isto é, contém uma lógica de gestão, uma lógica de acção e uma lógica de avaliação, podendo definir-se como

«... um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto específico» (id., p. 27),

pelo que se torna indispensável a existência de um compromisso de todos os professores e da comunidade educativa em geral, na responsabilização do processo educativo.

Também na perspectiva de Gargaté et al., o PCT «... visa contribuir para que as aprendizagens dos alunos, de cada turma real, sejam organizadas e geridas adequadamente às suas necessidades, de modo a contribuírem para o desenvolvimento das competências gerais do ensino básico» (Gargaté et al., 2003: 4) e, citando Roldão, acrescentam que o PCT

«é a forma particular como, em cada turma, se constrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto» (Roldão, 1999; cit. por Gargaté et al., 2003: 5).

Na sua opinião, a concretização dos objectivos do projecto de flexibilização curricular passa pela construção de um PCT, que sirva de matriz ao trabalho a implementar por cada docente na sua sala de aula, «“de modo a que todas as aprendizagens se integrem num todo com sentido e não apareçam aos olhos dos alunos como segmentos curriculares separados e avulso que nada têm a ver uns com os outros”»

(Roldão, 1995; cit. por Gargaté e Baleiro, 2001: 21). O PCT tem então como objectivo organizar as actividades da turma ao longo do ano, encontrando um “fio condutor”.

Assim, no 1.º Ciclo, o professor titular da turma, ponderando os resultados obtidos na caracterização da turma e também as aprendizagens consideradas essenciais no currículo nacional, decidirá as prioridades a adoptar visando a construção das competências desejadas em cada área, assim como o desenvolvimento das competências gerais e transversais, nas quais se incluem as sociais.

E considerando a existência de monodocência coadjuvada neste nível de ensino, os professores das expressões deverão articular as suas intervenções com o professor titular de turma, de modo a que elas resultem numa “mais valia” para a construção das competências previstas no PCT.

O PCT é assim «... um instrumento de trabalho que visa adequar o Currículo Nacional e o projecto de escola ao contexto próprio de cada turma. A sua elaboração permite criar situações de aprendizagem articuladas e contextualizadas, aferir estratégias, tendo em vista a resolução das dificuldades dos alunos» (Gargaté e Baleiro, 2001: 47).

Sobre este assunto, Carvalho e Porfírio explicam que no PCT tenta-se definir uma acção precisa que será o suporte dos professores que trabalham com a turma. Ele clarifica os seus propósitos, devendo ser o documento que concilia as exigências programáticas das diferentes disciplinas com as grandes metas de acção orientadoras da actividade de ensino-aprendizagem. No fundo, quando nos referimos ao PCT, «... referimo-nos aquilo que é o nosso projecto de ensino-aprendizagem, que incorpore uma ideia clara do que queremos fazer, porque o queremos fazer e como o queremos fazer» (Carvalho e Porfírio, 2004: 16), sendo que «o que fazemos, porque o fazemos, quando o fazemos, são decisões que definem uma intencionalidade (Carvalho e Porfírio, 2004: 20). Logo, mais ou menos estruturado, ele «... é já um projecto de acção, um projecto a passar ao acto. Esse será o PCT» (id., p. 20). Um instrumento privilegiado para os professores gerirem o currículo e fazê-lo de uma forma mais concentrada e coerente, numa perspectiva de colaboração e entreajuda.

Enquanto dispositivo de trabalho e de produção, o PCT é um

«documento-base, um ponto de partida; documento em transformação e elaboração permanente; documento que descreve e prescreve; documento que orienta a acção – define metas; documento que define as opções programáticas face ao Currículo Nacional; documento que define linhas e

princípios orientadores da acção; documento que estabelece e define os processos de mobilização da acção...» (Carvalho e Porfírio, 2004: 21).

Ainda de acordo com estes autores, independentemente das formas e dos tipos de PCT, podem considerar-se como estruturantes os seguintes capítulos:

«Caracterização da Turma (...) Caracterização do perfil dos alunos (...) Caracterização do contexto socioeconómico e cultural dos alunos (...) Clima de aula (...) Diagnóstico da turma (...) Articulação disciplinar (...) Alunos com dificuldades de aprendizagem (...) Alunos com desempenho elevado e de excelência (...) Adaptações curriculares (...) Medidas de apoio educativo (...) Transversalidade da Língua Portuguesa (...) A transversalidade das TIC (...) Áreas Curriculares não Disciplinares (...) Projectos / Actividades de complemento e extensão curricular (...) Avaliação dos alunos» (Carvalho e Porfírio, 2004: 27).

A este propósito, de referir também que Dias e Hapetian ponderam como pilares essenciais para a construção de um Projecto de Turma, trabalhar o grupo de professores, estabelecer a cooperação Família/Escola e motivar e envolver os alunos na vida da turma e da escola, considerando este último aspecto aquele que, provavelmente, será o mais importante mas também o mais difícil para os professores porque «... a ser eficaz, deve ser concebido com os alunos e não para os alunos» (Dias e Hapetian, 1996: 19). Assim, os professores deverão «... construir com eles um Projecto onde todos se sintam plenamente envolvidos e que permita, simultaneamente, ultrapassar as dificuldades e potencializar as qualidades de todos e de cada um» (Dias e Hapetian, 1996: 19).

Como explica Robalo, aplicando o art. 47.º da Lei de Bases do Sistema Educativo sobre desenvolvimento curricular, o art. 2.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 define o que se entende por Currículo Nacional, mas define também que «... as estratégias do seu desenvolvimento serão objecto de um PCE que será concretizado, desenvolvido e adequado a cada turma através de um PCT» (Robalo, 2004: 13), dependendo a concretização de tal aspiração, em grande parte, dos actores educativos. Isto significa que a estes caberá «... um papel determinante na formação de atitudes (...) no estimular do rigor e na criação das condições necessárias para o sucesso da educação» (id., p. 13), pelo que, tanto o PCE como o PCT se justificam enquanto dispositivos para melhorar a qualidade da actuação educativa.

2.4 – A organização/gestão do currículo e o desenvolvimento de competências

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46 / 86 de 14 de Outubro, na óptica de Carvalho et., define um conjunto de objectivos e finalidades para a Educação Básica que ultrapassam o campo do saber “disciplinar”, posicionando-se, pela sua natureza e especificidade, no campo transdisciplinar, ou seja, «... não pertencendo especificamente a qualquer “disciplina ou área disciplinar” integram o campo do trabalho pedagógico de todas elas e o projecto educativo de cada escola». (Carvalho et. al, s/d: 44), É o caso das chamadas “competências gerais” e “competências transversais” que devem ser desenvolvidas por todas as disciplinas e que são essenciais não só para o desenvolvimento de uma educação para a cidadania, para a construção de uma escola mais democrática e inclusa, mas também para a aprendizagem dos próprios conteúdos “disciplinares”; competências que todos os professores deverão desenvolver com os seus alunos, criando-se, deste modo, a possibilidade de o projecto curricular de turma incluir algumas dimensões essenciais ao projecto educativo (Carvalho et. al, s/d).

Mas, quando falamos de competências referimo-nos a um “saber em acção ou em uso” (DEB – ME, 2001: 9), ou seja, a capacidade activa de utilização e manejo, incomparável com o acumulado de saberes com os quais não sabemos agir nem efectuar qualquer operação, seja ela intelectual, verbal ou prática. Assim, de acordo com Roldão, existe competência «... quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação...» (Roldão, 2003a: 20).

Por outro lado, a competência integra também outro conceito, ou seja, “os conteúdos”, uma vez que subentende a capacidade de apropriação dos saberes a cada situação, pelo que uma adaptação vasta e consistente de conteúdos não pode ser eliminada para que o sujeito aprendente possa apelar a esse conhecimento em função dos contextos com que se defronta. De acordo com Le Boterf competência é «”um conceito sistémico, uma organização inteligente e activa de conhecimentos adquiridos, apropriados por um sujeito, e postos em confronto activo com situações e problemas» (Le Boterf, 1994, 1998; cit. por Roldão, 2003a: 24)

Na perspectiva de Perrenoud, «... a competência está relacionada com o processo de mobilizar ou activar recursos – conhecimentos, capacidades, estratégias – em diversos tipos de situações e especialmente em situações problemáticas» (Perrenoud, 2001: 6). Também, as competências não se reduzem «... a uma gama limitada de ‘saber-fazer’ inteiramente práticos» (Perrenoud, 2001: 15), sendo que uma organização do ensino e

aprendizagem em torno das competências, remete-nos para «... situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas» (Perrenoud, 2001: 31). E para Leite, «o conceito que nos orienta (...) é o de não dissociar os conhecimentos, os procedimentos, as capacidades e as atitudes e (...) de os mobilizar de uma forma integrada nas situações. Por isso, falamos de pessoas competentes mais do que de actuações competentes» (Leite, 2003: 169) e também da ideia de que “a competência é um saber em acção” (DEB – ME, 2001).

Saliente-se que, em grande parte, a reemergência da ideia de competência se deve à impotência clara e evidente da escola perante a crescente complexidade e exigência dos mercados de trabalho, pelo que “ensinar ou fazer com que alguém aprenda” tem sido uma preocupação actual. Porém, há que haver muito cuidado no sentido de não ocultar as verdadeiras questões curriculares das quais sobressaem a centralidade das competências, isto é: «... ensinamos o quê? Para quê?» (Roldão, 2003a: 17).

No que se refere às “competências gerais”, o documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, prevê o desenvolvimento de dez competências «... necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica» (DEB – ME, 2001: 15).

O referido documento esclarece ainda que «... o conjunto das competências gerais constitui um elemento de trabalho central no processo de desenvolvimento do currículo» (DEB – ME, 2001: 10), devendo os professores organizar a sua intervenção educativa na turma, reconceptualizando o seu papel, com base neste referencial, isto é, «... passando de executores de um currículo uniforme e prescritivo a gestores de um currículo aberto e dinâmico, susceptível de responder à heterogeneidade de um grupo de alunos» (Abreu, 2005: 16).

Deste modo, e conforme acrescenta o autor, baseando-se na visão de Roldão (2003), «ensinar deixa de ser considerado um processo de “dar matérias”, predominantemente pela fala do professor, apoiado num manual que segue uma certa sequência de conteúdos. Ensinar é agora fazer com que alguém aprenda (Abreu, 2005: 16). É também pôr em prática uma didáctica activa e acreditar que “educar alguém é comprometermo-nos numa história entre pessoas, onde nada é jogado previamente, onde a singularidade das situações só pode levar à diferenciação de métodos, onde temos de renunciar em definitivo à procura de soluções universais”» (Meirieu, 1998; cit. por Abreu, 2005: 16,17).

No que diz respeito às “competências essenciais”, esta terminologia traduz-se, por um lado, no perfil de competências gerais a adquirir até ao final da educação básica e, por outro, nos saberes específicos referentes a cada área disciplinar. Saberes considerados indispensáveis em relação a aspectos gerais e também a várias áreas do currículo, pretendendo-se, acima de tudo, «... desenvolver uma compreensão da natureza e dos processos dessa disciplina, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes» (DEB – ME, 2001: 10). Saberes importantes na medida em que constituem pré-requisitos para outras aprendizagens e também para a aquisição de novas competências indispensáveis à socialização (Leite, 2001).

Quanto ao desenvolvimento do currículo escolar, este baseia-se nas competências gerais/essenciais, para cada uma das quais são apresentadas formas de operacionalização transversal e particular, enriquecidas com as orientações inerentes às acções dos professores e de acordo com as respectivas decisões curriculares.

O desenvolvimento das competências pressupõe, na opinião de Abreu «...o envolvimento activo do aluno, já que o conhecimento não lhe é apresentado pronto a consumir, mas, pelo contrário, as aprendizagens dependem do seu empenho pessoal, do seu esforço, da sua persistência e da sua motivação para trabalhar e aprender» (Abreu, 2005: 17).

Organizar e desenvolver o currículo, orientando-o para o desenvolvimento de competências, na opinião de Leite, «... pressupõe assumir a responsabilidade de criar situações onde estão presentes as questões pessoais e sociais e em que alunos e alunas integram e mobilizam as suas experiências tanto nos saberes escolares como nessas situações pessoais e sociais» (Leite, 2003: 169).

3 – Mudança e Inovação

A era da globalização em que vivemos é marcada por transformações profundas que afectam todo um leque vasto de sectores e parecem ocorrer a um ritmo vertiginoso não se chegando, por vezes, a prever o que podem significar (Giddens, 2002). São mudanças a todos os níveis, com efeitos bem evidentes e perante os quais não podemos ficar alheios. Toffler (1984) explica essas mudanças globais, à escala planetária, por alterosas vagas que se sucedem, transformando o cenário mundial.

Todas essas transformações, sem precedentes, que atravessam o nosso mundo, exercem sobre o sistema educativo e a escola uma pressão constante para a mudança, onde a convivência entre práticas e estruturas que subsistem, apesar de desadaptadas, bem como as inovações que procuram responder às necessidades emergentes, têm ocasionado tensões, dilemas e resistências, ofuscando o sentido da mudança e dificultando a gestão de todo o processo (Fernandes, 2000).

Por outro lado, hoje parece consensual para a maioria dos especialistas que os sistemas educativos devem ser norteados para a inovação, como forma de responderem, e mesmo de se anteciparem, aos novos e múltiplos desafios que se lhes apresentam decorrentes de tais transformações. Mudanças que têm contribuído para questionar o modelo de ensino vigente e também para levar à discussão, em particular, a figura do professor, conferindo-lhe um papel mais crítico e interventivo (Cardoso, 2005).

Com efeito, as mudanças só poderão concretizar-se com o assentimento dos professores, sendo necessário conseguir a sua aceitação e compromisso, estimular as iniciativas inovadoras e levá-los a tornarem-se eles próprios “produtores” de inovação, assumindo um papel activo na inovação pedagógica.

Como diz Vilar, «... nenhuma inovação e mudança poderá ocorrer sem uma verdadeira implicação dos professores que vivem os problemas que lhes são colocados pela prática curricular de escola e sala de aula...» (Vilar, 1993: 18). E como defende Pereira, «nenhuma reforma educativa tem sucesso se os professores não a sentirem como necessária e não se empenharem em levá-la a cabo» (Pereira, 2002: 223). Assim, «... o professor é o “elemento-chave” do processo de inovação e mudança» (Vilar, 1993: 18), ele é «... a “pedra angular” de toda e qualquer mudança...» (Schwartz, 1979; cit. por Vilar, 1993: 18).

Por conseguinte, somos levados a reflectir sobre as suas atitudes face aos imperativos de mudança e inovação pedagógicas e também sobre o seu papel como promotor de mudanças, salientando o contributo da formação para o desempenho de novas e importantes missões que cada vez mais se lhes atribuem.

Como diz Correia, «introduzir mudanças na escola, reformar a instituição escolar ou difundir inovações nos sistemas de ensino são hoje referências obrigatórias em qualquer discurso que se quer coerente sobre a problemática da educação» (Correia, 1991: 15).

Assim, nas linhas que seguem, procuraremos reflectir sobre os conceitos de mudança e inovação, a função da escola, o papel do professor e ainda o papel das TIC,

considerando que este último é um dos factores cada vez mais indissociáveis da mudança e inovação que ocorrem no presente.

3.1 – Discussão e conceitos

De acordo com Whitaker, um dos primeiros autores a abordar as manifestações de rápida mudança na sociedade industrial ocidental, foi Alvin Toffler com o seu livro “Choque do Futuro” (1970), expressão criada para descrever a crescente desorientação causada pela vida numa sociedade caracterizada pela acelerada e constante mudança, salientando, acima de tudo, «... a urgência da descoberta de estratégias de sobrevivência» (Whitaker, 2000: 21), sendo que hoje as sociedades “industriais/tecnológicas” movem-se inexoravelmente em direcção à “Terceira Vaga” (1984).

A onnipresença da mudança é pois uma característica constante nas nossas vidas, resultando imprescindível desenvolver novas formas de liderança para o seu acompanhamento como «a coordenação da imaginação, a implementação da técnica e criatividade e o envolvimento cooperante...» (Whitaker, 2000: 37), factores que, segundo o autor, tornar-se-ão nos principais requisitos norteadores de qualquer mudança presente e futura.

O conceito de mudança surge frequentemente associado ao de evolução gradual, sendo utilizado para referir as alterações levadas a cabo por agentes internos ou externos, concretizadas progressivamente. O seu sucesso depende, não só do professor, das suas competências e capacidades, mas também de opções que implicam relações de poder e de autoridade, valores e finalidades éticas e políticas, que ultrapassam o individual (Fernandes, 2000) e que, de acordo com Hargreaves (1994), «... precisam de ser intensamente partilhadas para se tornarem consensuais» (Fernandes, 2000: 83). Conforme refere Messina, para autores como Elmore (1996), Fullan e Hargreaves (1999), Stoll e Fink (1996), «... as conceituações sobre a mudança levam (...) a uma proposta de mudança da escola e de promoção do profissionalismo colectivo dos docentes» (Messina, 2001: 231).

Fernandes (2000) diz-nos também que Fullan (1993) especifica quatro características fundamentais da mudança, concretamente: não pode ser imposta, caso contrário torná-la-ia superficial e dificultaria a concretização dos seus objectivos; é incerta, o que provoca ansiedade e medo do desconhecido; é problemática, o que cria novos problemas que remetem para novas ideias; exige tempo, uma vez que a

convergência das diversas visões pessoais e a construção de objectivos comuns carecem de tempo.

Opinião partilhada, em parte, por Cardoso, quando afirma que «... a tarefa da mudança é enorme; envolve pais, alunos e profissionais (...) requer tempo, uma acção concertada e persistente e um esforço de reflexão e avaliação contínuas, por parte dos professores e demais intervenientes no processo inovador» (Cardoso, 2003: 19).

Sebarroja, por sua vez, vem corroborar esta posição quando afirma que «a mudança, para ter frutos, requer persistência e tempo já que está submetida a lógicos altos e baixos e a fases de actividade intensiva e de pausa para reflectir e renovar energias» (Sebarroja, 2001: 24).

Como explica Benavente existem estudos que evidenciam «... as “aberturas” e “fechos”, as idas e vindas de um processo que obriga a reestruturações e confrontações (...) que criam contradições e protecções diversas (...) face ao desconhecido...» (Benavente, 1990: 291,292), o que exige tempo, opinando ainda que as mudanças duradouras terão lugar mais por ultrapassagem das resistências do que por imposições exteriores.

Também Hargreaves et al. são de opinião que «aprender a mudar exige bastante tempo do ponto de vista intelectual, e os professores necessitam de muito tempo (...) para reflectir, individual e colectivamente, a respeito de mudanças curriculares complexas» (Hargreaves et al., 2002: 187). Apoiando-se em Goodlad (1984), o autor defende que o tempo é um dos recursos mais raros e mais valiosos, porque há: «tempo de planeamento, tempo de reflexão (...), tempo de busca de recursos, tempo de compreensão de resultados, tempo de elaboração escrita de novas unidades, tempo de experiência de novas aplicações: tempo de fazer tudo isso em companhia dos colegas» (Hargreaves et al., 2002: 163).

De acordo com Leite, na perspectiva de Thurler (1991), uma das ideias-base para a mudança em educação é que «... ela se organize a partir do funcionamento das diversas pessoas-chave e, principalmente, dos professores...» (Leite, 2003: 55). Aliás, segundo Thurler, «a principal fonte de fracasso das reformas está (...) na resistência que os professores manifestam para com qualquer transformação de suas práticas...» (Thurler, 2001: 13), pois eles não estão preparados para abandonarem as suas rotinas por uma inovação, daí a importância da formação. Mas é também importante que eles resistam «... à “contra-socialização”, conduzida por seus colegas estabelecidos, às resistências dos

pais (...) ou ainda, àquela dos dirigentes, cépticos diante das novidades» (Thurler, 2001: 13).

No ver de Correia, a mudança impõe a aceitação de uma “prática estruturalmente nova” e «o receio de romper com o equilíbrio homeostático e as dificuldades de encontrar um novo equilíbrio agem sobre o professor de forma a que, muitas vezes, a mudança do desejo se sobrepõe ao desejo de mudança» (Correia, 1991: 58), reinstalando-se deste modo a rotina e o poder do instituído.

Para Whitaker, «... a mudança mais conveniente residirá no melhoramento sistematizado e contínuo, através do qual a mudança é encarada como um processo constante de construção e desenvolvimento» (Whitaker, 2000: 15), não devendo esquecer-se que «... toda a mudança começa em cada um de nós» (Messina, 2001: 232).

Por outro lado, e reportando-nos agora à inovação, Correia diz-nos que a UNESCO em 1974 considerava a inovação como «... uma mudança intencional destinada a melhorar um sistema educativo» (Correia, 1991: 31) e a OCDE (1972) entendia que «... uma inovação é uma tentativa que visa, consciente e deliberadamente, introduzir uma mudança no sistema com a finalidade de o melhorar» (id., p. 31).

De acordo com Messina (2001), a inovação tem sido referência obrigatória e recorrente no campo educacional desde os anos sessenta, e é um conceito que tem evoluído ao longo dos tempos, colocando-se, cada vez mais, a questão inerente à inovação pedagógica.

Segundo Vilar, o conceito de “inovação” não encontra as suas raízes no campo educacional, tratando-se, «... de um conceito com origem na empresa industrial, essencialmente relacionado com a eficácia e a rentabilidade de um determinado sistema produtivo» (Vilar, 1993: 13), sendo necessário “construir”, no âmbito educativo escolar, uma ideia que se demarque daquela que é utilizada no mundo dos negócios.

Na perspectiva de Cardoso, há uma diversidade de definições de inovação em educação mas, uma análise rigorosa revela «... algumas regularidades ou traços fundamentais: novidade, intencionalidade, acção, vontade de mudança e de melhoria do sistema educativo» (Cardoso, 2003: 21). Assim, falar de inovação em educação pressupõe falar em termos de: novidade, mudança, processo e melhoria, sendo que, autores como Serrano (1992), Adamczewski (1996), Marmoz (1979) e Cros (1998), destacam igualmente estes quatro atributos como essenciais para a definição de inovação.

Também segundo Correia, para quem a noção de inovação constitui uma resposta, entre outras, «... a um processo de crise de uma escola que é contestada pelos seus utentes

mais directos» (Correia, 1991: 21), a inovação «... é uma mudança deliberada e conscientemente assumida (...) visando objectivos bem precisos: a melhoria do sistema, o aumento da eficácia no cumprimento dos seus objectivos (...) é, pois, um processo planificado, prosseguindo objectivos compatíveis com os do sistema» (Correia, 1991: 31).

Para este autor,

«... a noção de inovação em educação referencia tanto práticas pedagógicas, que visam explicitamente melhorar o funcionamento dos sistemas de ensino sem pôr em causa as suas estruturas ou fundamentos ideológicos, como pode referenciar práticas que têm por objectivo explícito mudar radicalmente a escola e a estrutura das relações que ela mantém com a sociedade» (Correia, 1991: 26).

Autores como Messina (2001) e Sebarroja (2001) subscrevem também uma definição que caracteriza a inovação como um extenso leque de intervenções, decisões e processos tendentes a transformar ideias, atitudes, modelos e práticas pedagógicas.

Na opinião de Messina, duas componentes distinguem a inovação: «a alteração de sentido a respeito da prática corrente e (...) o carácter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas» (Messina, 2001: 226). Mas ela é também um meio para transformar os sistemas educacionais, pelo que emerge a ideia de que a inovação é antes um processo que um acontecimento (Fullan, 2000). Neste pressuposto, ela é um “processo multidimensional”, apto a mudar o campo em que reside e a modificar-se a si própria, o que leva alguns autores a afirmarem que inovar consiste numa «... disposição permanente em direcção à inovação ou de inovar a inovação» (Messina, 2001: 227).

Na perspectiva de Sebarroja, existe uma definição de inovação bastante aceite que traduz este termo como sendo

«... uma série de intervenções, decisões e processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projectos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didácticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica de aula» (Sebarroja, 2001: 16).

Segundo o autor, em alguns contextos educativos, «... a inovação (...) associa-se à renovação pedagógica e também à mudança e melhoria» (id., p. 16), opinando que «... as inovações que partem de baixo, desde o próprio colectivo docente, têm mais possibilidades de êxito e continuidade do que as que emanam de cima» (Sebarroja, 2001: 27). Assim, elas «... têm que ser pensadas, geridas e realizadas autonomamente pelo corpo docente» (Sebarroja, 2001: 27), cabendo ao Estado tomar medidas para dotar a escola de recursos para que os professores possam levá-las a cabo.

A este propósito, Fullan diz-nos que «conseguir a melhoria na escola depende da compreensão do problema que implica a mudança na prática e do desenvolvimento das estratégias correspondentes...» (Fullan, 1992: 7). Porém, alerta que modernizar a escola não significa inovar. Acontecimentos como

«encher as aulas de computadores, realizar visitas ao meio envolvente, cultivar uma horta ou realizar *ateliers* são, com frequência, meros desenhos que adornam a paisagem escolar, mas que não modificam em absoluto as concepções sobre o ensino e a aprendizagem instaladas no mais rânio conservadorismo. São mudanças meramente epidérmicas...» (Sebarroja, 2001: 17).

Opinião partilhada por Bolívar (2003) quando diz que poderão ser introduzidos novos conteúdos ou materiais mas que, só por si, eles não vão alterar significativamente o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que atingem o currículo apenas superficialmente, e por Hargreaves (1998) quando defende que o processo de inovação deve ultrapassar a simples aquisição de novos conhecimentos e de novas técnicas de ensino.

Outras definições, como as de Beal e Bohu (s/d) remetem-nos para uma visão instrumental de inovação, entendendo-a como «... uma *transformação que supõe não só uma mudança de materiais, mas também um conjunto complexo de mudanças quanto à sua utilização*» (Beal e Bohu, s/d; cit. por Correia, 1991: 28), reduzindo assim a inovação ao conjunto das práticas resultantes da introdução de novos materiais didácticos.

Brickell, por sua vez, considera como inovação «... a *totalidade do processo que consiste em conceber uma nova práxis educativa (...) experimentá-la no quadro restrito no laboratório (...) testá-la nos diferentes terrenos (...) e difundir-la junto de eventuais utilizadores*» (Brickell, s/d; cit. por Correia, 1991: 29), sendo que a adopção que deve acompanhar a difusão está também incluída nesta definição. Ideia que, segundo este autor,

pressupõe um carácter planificado e intencional da inovação, defendido por outros autores.

De acordo com Fernandes, o conceito de inovação educativa é utilizado para marcar a ruptura com situações ou práticas anteriores e a sua definição aparece como

«“qualquer transformação introduzida intencionalmente no sistema educativo ou em qualquer dos seus subsistemas, tendo em vista a sua evolução controlada ou a ultrapassagem de pontos críticos que foram detectados. A inovação pode variar quanto ao seu âmbito (...), quanto à sua origem (...), quanto à forma de implementação (...) e quanto ao grau e tipo de controlo das consequências (...)”» (Lexicoteca (tomo X), s/d; cit. por Fernandes, 2000: 48).

Opinião em parte partilhada por Vilar, quando afirma que «... toda a inovação pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, predisponha as pessoas, e as instituições por estas geradas, para a indagação e para a mudança» (Vilar, 1993: 15), pelo que a inovação não pode ser uma mera enunciação de princípios ou boas intenções. Por conseguinte, ela é

«...um processo complexo que, envolvendo variáveis muito diferentes entre si, implica estratégias articuladas e, também, o estabelecimento de uma estrutura de papéis complementares entre os “agentes” implicados em torno de uma organização – a escola – histórica e socialmente construída pelos membros que a compõem...» (id., p. 15).

A nível curricular, entende o autor que o objectivo de transformar qualitativamente o Currículo trabalhado na escola e em cada sala de aula e, logicamente, melhorar a interacção professor-aluno é, “*de per se*” uma atitude de inovação. Nesse sentido, a “inovação curricular”, isto é, as alterações qualitativas feitas ao nível do currículo escolar, é o “constructo *nuclear*” de uma autêntica inovação educativa, porque «... inovar no âmbito do Currículo trabalhado e avaliado na escola, e em cada sala de aula, significa dar respostas adequadas às diversas necessidades, interesses e motivações dos educandos (...) no sentido da sua formação integral» (Vilar, 1993: 16). A inovação curricular é pois o “elemento-chave” da transformação dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas.

Assim, o autor propõe três estratégias fundamentais para a inovação educativa e curricular, sendo que a primeira consiste no “Projecto Educativo de Escola”, a segunda é a “formação e aperfeiçoamento dos professores” e a terceira é a “(re)estruturação do

marco organizativo” das próprias escolas, embora também alerte que «não existe uma estratégia única para levar a cabo a inovação educativa e curricular, porque nenhuma estratégia é, por si só, suficiente» (Vilar, 1993: 22).

Bolívar (2003), por sua vez, baseando-se na visão de Fullan (1987), também aponta três factores indispensáveis para se poder falar de inovação/melhoria, a saber: utilização de novos recursos educativos e materiais curriculares; novas práticas concretizadas pelos agentes intervenientes na mudança; mudanças nas crenças, o que implica conhecimento e compreensão dos propósitos da inovação. Assim, segundo o autor, sem estas três dimensões não faz sentido falar em inovação no verdadeiro sentido da palavra, embora entenda que «... os mais importantes são os que afectam aquilo que os professores fazem (prática) e pensam (convicções e concepções)» (Bolívar, 2003: 55,56), cabendo-lhes empreender novas práticas e sustentar um espírito inovador.

Citando Grilo, «sem os professores não há processo de inovação, nem processo de mudança, nem projecto de escola, nem funcionamento de escola» (Grilo, 1996: 25). São eles que, junto dos alunos, aplicam as novas ideias resultantes da investigação ou dos movimentos pedagógicos. Daí a relevância das opiniões de autores como Berman e Mc Laughlin (1987), que mostram que as inovações que não beneficiam de um acompanhamento atento, sob a forma de recursos anuídos à formação, de reciclagens permanentes, entre outros, depressa acabam.

E fazendo eco das palavras de Nóvoa quando afirma que «a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação» (Nóvoa 1988: 8), então há que preparar para a mudança, sendo que, na opinião de Costa (2002), o mais importante hoje talvez seja conseguir preparar as gerações vindouras, dotando-as de instrumentos que lhes possibilitem um entendimento crítico dessa mudança, embora autores como Hopkins (1996), Woods et al. (1997), Thurler (2001) e Perrenoud (1999, 2000), referidos por Thurler (2001), também entendam que seja necessário rever o papel dos dirigentes e proporcionar aos professores mais oportunidades para participarem nas decisões que dirigem a mudança.

3.2 – A função da escola

Nas próprias palavras de Roldão, «... se o cidadão de hoje é um “mestiço” cultural, a escola é a instituição que pode torná-lo “fluyente” no entendimento das várias

culturas e componentes na articulação e uso das respectivas ferramentas» (Roldão, 1999a: 23).

De acordo com a autora, a difusão e o crescimento acelerado dos saberes na sociedade do conhecimento e da comunicação exigirá um reforço do papel da escola, onde existem dimensões nucleares que nenhuma outra instituição desempenha, nomeadamente:

«a passagem estruturada do quadro referencial da cultura dominante (...); a socialização conjunta dos indivíduos de todas as culturas presentes (...); o apetrechamento com instrumentos cognitivos de análise, reflexão, pesquisa e produção de conhecimento (...); o ensino explícito de estratégias organizativas do conhecimento e do discurso» (Roldão, 1999a: 20-22).

Mas, na opinião de Pereira (2002), o paradigma da escola que hoje se pretende, afasta-se completamente da concepção da escola tradicional. Assim, a escola e os professores vêm-se confrontados com novas tarefas: «fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves para uma compreensão verdadeira da sociedade da informação...» (Pereira, 2002: 226), um espaço onde são facultados os meios para a construção do conhecimento, das atitudes e dos valores, e para a aquisição de competências.

Segundo Pereira, o “Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal” expressa que «a escola desempenha um papel fundamental em todo o processo de formação de cidadãos aptos para a sociedade da informação e deverá ser um dos principais focos de intervenção para se garantir um caminho seguro e sólido para o futuro» (Pereira, 2002: 222), cabendo ao sistema educativo «... fornecer, a todos, meios para dominar a proliferação de informações, de as seleccionar e hierarquizar, com espírito crítico, preparando-os para lidarem com uma quantidade enorme de informação que poderá ser efémera e instantânea» (id., p. 222).

De acordo com Leite, a escola talvez seja «... uma das instituições melhor colocada para criar as condições que se aproximem de uma vivência igualitária entre grupos diferentes e onde ocorram processos de comunicação que favoreçam uma aprendizagem do viver e conviver com a diferença...» (Leite, 2003: 40). Assim, é reconhecida a necessidade de configurar uma educação capaz de formar, «... “não apenas para uma vivência de concórdia branda com os outros, mas também para o

desenvolvimento de uma consciencialização dos aspectos que subjazem às diversas situações”» (Leite, 1997; cit. por Leite, 2003: 41,42).

E conforme refere Alonso, a escola, enquanto instituição social, cabe-lhe a tarefa de organizar e desenvolver a educação das novas gerações, sendo esta entendida na sua “tripla dimensão”:

«... (a) *instruir* (facilitar a assimilação e reconstrução da “cultura” e do “conhecimento”, patrimónios da sociedade); (b) *personalizar* (desenvolver de forma equilibrada todas as potencialidades, capacidades e atitudes do indivíduo como pessoa) e (c) *socializar* (possibilitar a integração na sociedade de forma crítica e participativa)» (Alonso, 1994: 3).

Mas, para que a escola cumpra com esta responsabilidade, ela precisa de uma reforma profunda de modo a conseguir responder a uma série de exigências que se lhe colocam, de natureza socio-económica e cultural e também internas à própria escola.

Por outro lado, como defende Zabalza, «... é a escola a grande unidade básica de referência para o desenvolvimento curricular e por isso não pode deter-se apenas nos aspectos programáticos» (Zabalza, 1987; cit. por Carvalho et al., s/d: 10), resultando daqui a necessidade de a escola repensar o seu currículo, o que na perspectiva de Carvalho et al. implica «... repensar, questionar e envolver-se, optar por um determinado modelo de escola pois nenhuma alteração tocará esse núcleo duro da actividade escolar se a própria escola não se expõe, não se analisa, não se põe em causa relativamente ao modelo estrutural que a suporta» (Carvalho et al., s/d: 10).

E como opina Barroso, as alterações curriculares só poderão tocar profundamente a dimensão de uma “intervenção diversificada orientada para a heterogeneidade” se investirem na originalidade dos processos, comportando mudanças organizativas da escola que a atravessem em todas as suas dimensões, pois não se pode «... dissociar as alterações curriculares da própria mudança nos modos de organização da escola e da sua administração» (Barroso, 1999; cit. por Carvalho et al., s/d:11).

Na perspectiva de Alonso, «o desafio da mudança da escola consiste em incrementar a “qualidade do ensino” com vista ao “sucesso educativo” de todos os alunos» (Alonso, 1994: 6), facilitando o progresso de todas as capacidades de cada um, de forma “integrada e harmoniosa”, por intermédio de experiências de aprendizagem significativas que lhe possibilitem a aquisição de: «(a) conhecimento e valorização de si mesmo como pessoa; (b) conhecimento e valorização da realidade cultural, física e social

e (c) capacidade de intervenção responsável, crítica e colaborativa na realidade» (Alonso, 1994: 7). Deste modo, os “*critérios de sucesso*” da escola assentam nas oportunidades que ela proporciona a todos os alunos para se expandirem como pessoas e como cidadãos.

De acordo com a autora, «as escolas podem constituir espaços privilegiados de vivência de relações e de troca das culturas em presença e geradoras de situações de igualdade e justiça social» (Leite, 2003: 37) mas, para isso, elas precisam de

«... abandonar as tradicionais orientações monoculturais e ultrapassar o seu “daltonismo cultural”, para, numa atitude de abertura e flexibilidade, questionarem as rotinas que se vão instalando de modo a encontrar modelos de organização e de desenvolvimento do currículo onde todos se sintam preparados» (id., p. 37).

Porém, neste âmbito, a questão que se coloca é saber como é que a escola pode proporcionar o desenvolvimento de competências de comunicação entre grupos diferentes, de modo a aprenderem a “viver juntos e a viver com os outros”, conforme preconiza o Relatório para a UNESCO sobre a educação para o século XXI (Delors et al., 1998).

Em relação a este assunto, a autora preconiza uma educação que construa uma alternativa à mera atitude de aceitação e tolerância ao que é diferente; uma educação que se oriente pelos direitos humanos, no desenvolvimento de «... cidadãos consciencializados, críticos e interventivos num mundo onde todos são diferentes e assumam essas diferenças, vivendo-as em processos de educação pela paz e fazendo delas um factor de desenvolvimento global orientado por uma comunicação intercultural» (Leite, 2003: 51),

Leite defende, assim, uma “educação de qualidade” numa “escola curricularmente inteligente”. Ou seja, uma escola promotora de práticas que desenvolvem as competências e a criatividade, e que «... não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão pelo colectivo escolar...» (Leite, 2003: 125), envolvendo professores, alunos e comunidade, que «... estimula o confronto de opiniões e incentiva e valoriza o envolvimento de professores em processos de investigação sobre as práticas» (Leite, 2004; cit. por Leite, 2003: 126). Uma organização que, segundo Alarcão (2000), com a sua ideia de “escola reflexiva”, «... “continuadamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo

e formativo”» (Leite, 2003: 125). Em suma, escolas que «...”ampliam continuamente a sua atitude para criar os resultados que desejam obter, que cultivam novos e divergentes padrões de pensamento, em que os seus membros aprendem continuamente em interactividade”» (Palomares, 1998; cit. por Leite, 2003: 126), ou seja, «... que definem perfis de mudança e que projectam o futuro num horizonte de melhorias constantes» (Leite, 2003: 126).

Segundo Barbosa, «a escola deve actuar como eixo vertebrado que permita, a um tempo, organizar programas de acção que reflectam a multiplicidade das sensibilidades sociais envolventes e, também, a realização de projectos educativos descentralizados e de elevado grau de autonomia» (Barbosa 2002: 378).

Na versão deste autor, e no âmbito das diferentes “doenças sociais”, o contributo da escola pode ser efectivo se dois pressupostos forem conseguidos, a saber:

«montar Escolas vertebradas que, não sendo estruturas rígidas, se afirmem capazes de montar programas e currículos multirreferenciais; formar professores cujo perfil profissional contemple uma formação diversificada, também ela multirreferencial, e que ajude a Escola a centralizar e a descentralizar as acções educativas» (Barbosa, 2002: 379).

Mas, para que esta desempenhe a função que lhe compete, numa perspectiva de mudança e inovação, ela precisa de autonomia própria que envolva a capacidade de se identificar e assim diferenciar daquilo que a rodeia o que, na perspectiva de Moura (2005), pressupõe um conceito de escola com uma identidade própria onde os diferentes actores interagem entre si pois são eles que, com as suas possibilidades de escolha, alteram e criam novas regras contribuindo também, deste modo, para a alteração do sistema.

Ainda diz-nos Costa que «num mundo em acelerada mudança, é necessário considerar simultaneamente o microcosmos social em que cada um se insere, tal como ele é, e a necessidade de universalismo e de compreensão do que é diferente e dos outros» (Costa, 2002: 316), exercendo a escola a sua função desta maneira, se contribuir para o desenvolvimento da identidade social, abrindo-a à sociedade, à diversidade e à complexidade.

3.3 – O papel do professor

Pardal diz-nos que «não se é professor em abstracto» (...); é-se professor num determinado sistema educativo e numa sociedade real» (Pardal, 1993: 26).

Partindo deste pressuposto, então faz sentido a opinião de Silva e Castilho quando defendem que «ser professor em tempo de mudança é, como sempre, saber ensinar, mas é, também, mais do que isso...» (Silva e Castilho, 2003: 93), pois como refere Hargreaves «... “poucos discordariam da ideia de que a natureza e as exigências da tarefa mudaram profundamente ao longo dos anos”» (Hargreaves, 1998: 131).

Segundo Roldão, no quadro das mudanças ocorridas será exigida aos professores

«... uma acção mais esclarecida e interveniente, em que (...) tenham uma palavra informada a dizer (...) uma responsabilidade acrescida nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na selecção crítica e/ou na produção de materiais próprios» (Roldão, 1999a: 19).

Como refere a autora, as alterações em curso no campo curricular e organizacional dos sistemas educativos e das escolas, exigem um profissional docente que cada vez mais terá de «... decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais – isto é, *gerindo o currículo*» (Roldão, 1999a: 48). Deste modo, «de *executor* passa a *decisor e gestor de currículo* exercendo a actividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender» (id., p. 48).

Também, a realidade das escolas e dos públicos que hoje a frequentam obriga a que os professores «... sejam muito mais autónomos para gerir a sua acção – pensar e organizar processos de ensino eficazes, em lugar de executar normativos e “cumprir” manuais e programas, sem cuidar de *cumprir a aprendizagem* a que esses instrumentos se destinam» (Roldão, 2005: 7).

A este propósito, Leite defende que é necessário que os professores sejam sobretudo “educadores, o que significa que é preciso «... estar atento às situações do quotidiano, da vida e do mundo (...) ensinar e aprender em condições do exercício da cidadania...» (Leite, 2003: 48). É preciso ainda que eles reconheçam as especificidades dos alunos, lhes dêem voz e delas partam para a construção do conhecimento científico e para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Por outro lado, «... numa concepção de educação e de currículo também enquanto processo, temos de pensar o professor com um papel activo na configuração desse

processo» (Leite, 2003: 133), nas adaptações do currículo nacional às especificidades dos grupos e dos contextos, pois «uma “escola para todos” (...) exige de cada professora e professor a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar» (Leite, 2003: 24).

E a propósito de saber como proteger e valorizar identidades pessoais e locais, Sousa refere que o professor detém um papel especial para a leitura e captação do mosaico cultural que se reflecte na escola, devendo acrescentar ao núcleo duro que constitui o currículo formal e oficial, «... um novo espaço de desenvolvimento curricular onde se propicie o diálogo entre as diversas mundividências aí presentes» (Sousa, 2002a: 309), constituindo essa aproximação «... o patamar a partir do qual poderá haver uma maior garantia de apropriação dos saberes, atitudes e competências que a escola deseja proporcionar» (id., p. 309).

Mas, aceder aos territórios “marginais” e “marginados” de pertença e referência cultural dos alunos, exige do professor uma mudança, «... no sentido de privilegiar o estudo de realidades particulares, concretas, circunscritas a um espaço e tempo determinados...» (Sousa, 2003a: 120). Assim, ele deverá assumir uma “postura investigativa de raiz etnográfica”, o que remete para uma observação participante, um contacto directo com os alunos de modo a descobrir “os alicerces do social” e a estabelecer a ponte entre as culturas presentes. Com efeito, «um currículo politicamente consciente e aberto à diversidade cultural exige um docente etnograficamente atento, (...) um (...) investigador que, dotado de autonomia profissional, assume a iniciativa da construção curricular» (id., p. 120).

Também Fino é de opinião que esta metodologia habilita o investigador a um contacto muito próximo e alargado com a realidade que se pretende estudar e abre-lhe portas para o interior desse grupo onde a cultura se gera e partilha, daí se poder considerar «... a observação participante (...) como um instrumento poderoso e relativamente manejável para a análise e interpretação dos fenómenos de natureza sócio-cultural que ocorre, nas escolas» (Fino, 2003: 115).

Assim, ao professor caberá:

«fazer da escola um espaço de pluralismo cultural, de expressão e afirmação prática de referências e identidades, como ponto de partida e núcleo estruturador dos percursos e processos de aprendizagem dos alunos; (...) concretizar a promoção educativa de cada um, sem desvalorizar cosmovisões localizadas e pessoalizadas; (...) resolver, no terreno, o conflito entre a globalização

e diversidade, através do respeito pelas identidades e especificidades regionais, locais e pessoais que apenas consolidarão a integração e a coesão social» (Sousa, 2002a: 310).

Como referem Silva e Castilho, hoje «... os professores são obrigados a confrontar saberes e hábitos adquiridos, com novas formas de ensinar e viver a profissão, mas é inegável a dificuldade em mudar as práticas docentes» (Silva e Castilho, 2003: 93), apontando a colaboração como uma forma de ajudá-los nesse sentido.

Hargreaves et al. também exaltam uma “cultura colaborativa” por entenderem que esta se encontra relacionada com uma aprendizagem eficaz na sala de aula e com a capacidade dos professores iniciarem a mudança e a ela responderem. As “culturas de trabalho colaborativo” motivam os professores a entenderem juntos as iniciativas de reforma, ajudam a estimular a criatividade e a confiança, e oferecem uma rede de apoio perante situações de retrocesso (Woods, 1993; Helsby, 1999; Nias, 1989), podendo proporcionar «... um “apoio emocional, para que o profissional não se sinta só, mas se sinta mais confiante”» (Hargreaves et al., 2002: 159).

Thurler também é de opinião que uma cooperação profissional «... é indispensável para levar o conjunto dos actores (...) a assumir, colectivamente, a responsabilidade pelo progresso dos alunos...» (Thurler, 2001: 60), embora considere que não é fácil persuadi-los de que seria benéfico «... “fissurar os muros da esfera privada”» (Fullan e Hargreaves, 1996; cit. por Thurler, 2001: 66) e construírem, conjuntamente, o sentido da mudança. Operando no mundo das ideias, «a cooperação profissional (...) submete as práticas existentes a uma análise crítica, provoca uma pesquisa constante e conjunta de alternativas eficazes, a mobilização colectiva das competências respectivas para introduzi-las nas salas de aula...» (Thurler, 2001: 79). E baseando-se em Hopkins et al. (1994), realça «... a importância do clima e cooperação profissional, que ofereçam aos professores a segurança, o apoio e o bem-estar necessários para que eles ousem questionar suas práticas e engajar-se nos processos de mudança» (Thurler, 2001: 102).

Ligada à ideia de projecto e da sua gestão como forma de inovação contínua, Leite diz-nos que está o conceito dos professores como “agentes protagonistas da acção”, «... como “práticos” que se apropriam dos processos de obtenção de conhecimentos e dos próprios conhecimentos para tomar decisões» (Leite, 2003: 99), sendo que a defender esta tese aparecem autores como Giroux (1997), quando fala dos professores como “intelectuais transformadores, Stenhouse (1987) quando faz a apologia dos professores

como “investigadores” ou ainda Zeichner (1993) quando defende a ideia dos professores como “profissionais reflexivos”. E é neste quadro de ideias que Leite sustenta a posição de que temos a obrigação de quebrar com a «... atitude passiva que nos foi (e é) ensinada pela cultura do simples receptivismo e ter uma atitude actuante que permita alterar positivamente as situações» (Leite, 2003: 101), até porque, como salienta Delors e outros

«a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo à democracia (...), e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio dalguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o carácter e o espírito das novas gerações» (Delors et al., 1998: 131).

E como diria Fernandes, numa sociedade problemática e incerta como aquela em que vivemos, o desenvolvimento profissional do professor não se pode limitar às competências técnicas e relacionais que a sua acção imediata exige, pelo que é necessário «... ter também em conta, cada vez mais, a dimensão crítica da sua competência, pois só esta lhe permitirá assumir-se como intelectual comprometido em transformar as escolas em lugares de emancipação dos sujeitos e de aprofundamento da democracia» (Fernandes, 2000: 24), o que nos leva a equacionar a questão da formação dos professores.

Assim, referindo-se aos planos de estudo e aos programas de formação para professores, Tavares considera que é esta trilogia vectorial que engloba conhecimento científico, conhecimento pedagógico e uma correcta gestão aliada a uma melhor avaliação que «... deverá atravessar todo e qualquer sistema de formação inicial, especializada, pós-graduação ou contínua na formação de um profissional e, especificamente, na formação de professores-educadores...» (Tavares, 1999: 85).

Sobre este assunto, Messina diz que autores como Elmore (1996), Fullan e Hargreaves (1999), Stoll e Fink (1996), defendem uma proposta «centrada nos educadores, na mudança da cultura da escola e na possibilidade de que os educadores se apropriem dela» (Messina, 2001: 230), pelo que estes devem ser formados para que: «aprendam a trabalhar em condições de incerteza e ansiedade e (...) tenham confiança nas pessoas e nos processos» (Fullan e Hargreaves, 1999; cit. por Messina, 2001: 231). Também propõem que: «... expressem e escutem a sua voz interior; (...) realizem a

reflexão na acção (na, sobre e para a acção) e (...) desenvolvam uma mentalidade para assumir riscos» (Messina, 2001: 231).

Também Benavente entende que a investigação-acção é um caminho a considerar, devendo as propostas de formação desenvolver-se no terreno concreto da acção, articular acção e reflexão de modo a permitir novas vias de intervenção e a que os participantes sejam actores do próprio modelo de formação (Benavente, 1990). Uma formação que «... deve ser simultaneamente uma formação *cultural* das pessoas e uma formação para a *construção dos meios de acção*» (Benavente, 1990: 294), visando não só a instrução mas antes uma assimilação de ideias, processos e capacidades interiores. «Uma formação que se interesse pelos universos culturais pedagogicamente operantes e que facilita a mudança através de actividades individuais e colectivas decididamente viradas para a realidade social e as suas articulações com a escola» (id., p. 294).

No campo da formação para uma gestão curricular, Roldão diz que se trata «... de promover níveis de consciência e análise crítica relativamente às práticas curriculares, por parte dos docentes e das escolas» (Roldão, 1999a: 50), devendo a formação ser feita «... com uma filosofia de intervenção dos próprios sujeitos, num processo auto e interformativo» (id., p. 50), que tem que ser «... alimentado, orientado e trabalhado à luz dos saberes teóricos e com recurso a formações específicas, mas integrando-as em processos organizativos e geridos colaborativamente, no quadro da própria prática curricular» (Roldão, 1999a: 50,51). Visão que nos remete para o conceito de professor como “prático reflexivo”, um conceito que reconhece a riqueza da experiência na prática dos professores, o que na perspectiva de cada um significa que «... o processo de compreensão e melhoria do ensino deve começar pela reflexão da sua própria experiência» (Zeichner, 1993: 17), ou seja, «... um processo que ocorre *antes e depois* da acção e, em certa medida, durante a acção» (Zeichner, 1993: 20); aquilo que Schon (1994) chamou de “reflexão na acção”.

A este propósito, Mouraz e Silva dizem-nos que

«... o projecto de gestão flexível do currículo vem facilitar e vem proporcionar novos e mais ricos modos de formação porque quando se experimenta alterações às práticas há necessidade de trabalhar em conjunto, de reflectir com os colegas que estão a experimentar, tal como nós, novas práticas» (Mouraz e Silva, 2001: 65),

sendo que esta partilha entre pares de momentos de reflexão e discussão constitui uma formação que actualmente tem vindo a ganhar grande relevo.

No âmbito da formação para a diversidade das populações escolares, Leite defende uma formação que tenha como premissa o desenvolvimento de competências que permitam aos professores configurar e desenvolver projectos «... que tornem significativos para quem aprende os conhecimentos seleccionados pela escola e os processos dessa aprendizagem e criem condições para o exercício activo da cidadania» (Leite, 2003: 45). Assim, perspectiva uma formação que permita

«... a aquisição de conhecimentos socioculturais gerais das crianças e dos jovens, a compreensão das relações que a cultura, a língua e as características sociais e económicas têm no desempenho e no sucesso escolar e o desenvolvimento de capacidades de recurso a diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem, ou seja, (...) a capacidade de se questionarem e de aprenderem a aprender» (Leite, 2003: 47).

Segundo a autora, uma formação capaz de promover uma educação intercultural encontra-se «... associada à ideia de professor investigador e de professor elemento activo na configuração do currículo, à ideia de autonomia das escolas e da existência de um projecto curricular que adeque o currículo nacional às situações reais» (Leite, 2003: 49).

A este propósito, Zeichner alerta para a necessidade de preparar os professores no sentido de «... como (...) devem *ser, saber e ser capazes de fazer* para trabalharem, com êxito, junto de alunos diferentes entre si» (Zeichner, 1993: 74), o que requer uma revisão dos programas de formação em termos da sua abordagem da diversidade e da igualdade e uma especial atenção à qualidade da educação proporcionada pelos professores.

No campo da formação para a mudança e inovação, Silva e Castilho defendem que a implementação de medidas para a transformação das práticas dos professores, deve considerar as culturas profissionais para depois alcançar a relação pedagógica, o contrato didáctico e a colaboração entre professores, sendo que Perrenoud (1999) aponta a formação contínua como um suporte necessário a tais mudanças; «uma formação que se insere numa perspectiva de educação permanente dos indivíduos em geral, e pressupõe o desenvolvimento de competências de reflexão, cooperação e inovação» (Silva e Castilho, 2003: 93); uma formação em que os professores e as escolas têm que ser a sua origem e em que as decisões terão que ser com eles compartilhadas e contextualizadas.

Barbosa também é de opinião que é necessário implementar processos de formação permanente que, «... permitam ao professor reflectir sobre os contextos macro, meso e micro da acção educativa» (Barbosa, 2002: 380), e os ajude «... a aumentar conhecimentos, a levantar necessidades educativas e a reintegrarem no sistema de ensino, ou no processo de ensino-aprendizagem, os efeitos de uma acção reflexiva centrada nas práticas quotidianas» (id., p. 380), o que remete para a necessidade da constituição de redes institucionais interactivas e para a emergência de observatórios de formação de dimensão transnacional.

No que respeita à utilização das novas tecnologias na educação, Pereira diz-nos que tem sido enfatizada «... a necessidade de formação de professores, no sentido de eles próprios as dominarem e reconhecerem a sua utilidade como ferramenta pedagógica, ao ponto de sentirem vontade de alterar os métodos e os materiais de ensino que durante anos utilizaram» (Pereira, 2002: 223).

No âmbito da formação para o desenvolvimento de competências profissionais, Leite diz-nos que considerando estudos que referem que «... “as competências constroem-se a partir de uma prática, de uma experiência ou (...) logo que (os professores) se encontram confrontados com situações reais complexas...”» (Paquay e tal., 1996; cit. por Leite, 2003: 52), então a formação deve apoiar-se «... “nas crenças e idiossincrasias (dos professores), assim como nas familiaridades relacionadas com a tarefa...”» (Paquay e tal., 1996; cit. por Leite, 2003: 53). Assim, há que pensar numa formação «... que implique uma recontextualização dos saberes que os professores possuem e o desenvolvimento de competências profissionais» (Leite, 2003: 53), sendo que esta é uma concepção de formação que, permitindo aos professores uma “releitura da sua experiência” (Perrenoud, 1993), «... estimula a mudança ancorada num trabalho do professor realizado sobre si próprio e sobre as suas experiências de vida» (Leite, 2003: 54).

E se como diz Roldão, «... a melhor qualidade de ensino – que se traduz na mais efectiva aprendizagem dos alunos (...) – passa por modificar (...) a formação dos professores...» (Roldão, 2005: 6,7), então há que apostar nessa formação se queremos perspectivar a mudança e ver melhorar a tal qualidade que tanto aspiramos.

3.4 – O papel das TIC

O século XXI acarretou consigo reptos e incertezas que nos colocam numa situação de perplexidade. Ao mesmo tempo que nos desafiam, são também um apelo constante à imaginação, ao pensamento e à criatividade, colocando-se agora a questão: “... como situar a Escola nesta era da complexidade?» (Morin, 1990; cit. por Fino e Sousa, 2003c: 6).

A resposta a esta pergunta passa certamente pela necessidade e urgência de repensar as suas estruturas e as práticas que nela se exercem se queremos, como disse Toffler, atenuar o “Choque do Futuro” (1970), na convicção de que, em qualquer caso, as TIC terão um lugar relevante.

De acordo com este pensador, o mundo emerge rapidamente do choque da imposição de novos valores e estilos de vida, novas formas de comunicar e pensar, novas ideias e analogias e, no século XXI, nenhuma economia subsistirá sem uma infra-estrutura electrónica, também ela deste século, o que obriga a que a população saiba lidar com essa infra-estrutura informacional (Toffler, 1970).

Note-se que Papert (1997) também chama a atenção para a emergência da mudança visto que os cenários actuais apontam para a eminência de uma revolução tecnológica e alerta para o facto de a escola se manter muito semelhante ao que sempre foi, nos seus aspectos basilares.

Assim, o emergir destas novas realidades confrontam a escola e os professores com novas missões: «fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves duma compreensão verdadeira da sociedade da informação» (Delors et al., 1998: 132).

Neste âmbito, Papert (1994) advoga a ideia de que as TIC criam oportunidades sem precedentes para a acção, de modo a melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem mas Fino adverte que «os contextos de aprendizagem escolar precisam de ser reestruturados para suportar uma actividade mais centrada no aprendiz, mais interactiva, e estimulando mais a resolução de problemas de forma cooperativa (Fino, 1998: 1).

Na opinião de Tomlinson e Allan (2002), a tecnologia é uma ferramenta e um meio, por excelência, para a promoção da diferenciação, podendo ajudar a lidar com a diversidade. Segundo estes autores, a sua utilização estimula os interesses dos alunos, podendo os especialistas na área desempenhar uma função coadjuvante com os professores na implementação de projectos de diferenciação pedagógica. Opinião partilhada por Silva (2002) que acrescenta que as TIC favorecem a implementação de

modelos construtivistas de aprendizagem, privilegiando o protagonismo dos sujeitos aprendentes. No entanto, entende que elas não podem reduzir-se a simples instrumentos de passagem de conteúdos.

A este propósito, Fino e Sousa (2005) alertam que uma das recomendações do Relatório da Comissão Europeia “Pensar o Futuro da Educação. Promover a Inovação através das Novas Tecnologias” (2000), centra-se na análise das práticas e dos usos das tecnologias, uma vez que o valor aditado das TIC continuará a ser modesto se forem somente “sobrepostas a uma organização e práticas tradicionais”.

Mas, estes mesmos autores também não deixam de salientar que a escola não pode ignorar o real impacto das TIC no currículo oficial, seja ele qual for, fundamentando Sousa esta posição com as seguintes razões:

«... os computadores vêm deitar abaixo a obsessiva Taylorização da escola (...) ao suscitarem a realização de tarefas resultantes da sinergia de áreas de conhecimento diversificadas (...) quando entregues aos aprendizes (...) impõem a individualização de percursos de aprendizagem, de acordo com motivações e interesses pessoais (...) quando ligados à Internet, abrem caminho a fontes colossais de informação (...) com as quais a nossa escola dificilmente consegue competir (...) vêm tirar o aprendiz do seu microcosmos individual, para a pluralidade cultural do mundo a que nenhuma escola culturalmente monolítica, como (...) a que nós temos, pode competir» (Sousa, 2003b: 4).

E a propósito das potencialidades da auto-estrada da informação, Pereira diz-nos que Bill Gates é de opinião que os professores de diferentes locais têm dificuldades em basearem-se no trabalho uns dos outros, mas que «a rede vai permitir que (...) partilhem lições e material, de modo a poderem ser divulgadas as melhores práticas educativas. Com a auto-estrada da informação, haverá muitos recursos valiosos e únicos disponíveis para professores e estudantes» (Gates, 1995; cit. por Pereira, 2002: 221).

Na opinião de Sebarroja, a integração das novas tecnologias de informação impõem uma relação entre professores e alunos mais interactiva com vista a uma troca mais “fluida e permanente” do acesso, selecção e crítica do conhecimento, a uma optimização das «... possibilidades que oferecem de motivação, descobrimento, investigação e criatividade, entre outras...» (Sebarroja, 2001: 62), sendo certo que a figura do professor-educador jamais desaparecerá «... principalmente para trabalhar os valores e as condutas morais que estão subjacentes na informação e no conhecimento» (Sebarroja, 2001: 63).

Opinião reforçada por Pereira quando afirma que a tecnologia é apenas mais uma ferramenta, ainda que de grande alcance pedagógico, e que «a auto-estrada da informação não vai substituir nem desvalorizar nenhum talento educacional humano, necessário para os desafios do futuro» (Pereira, 2002: 223); ela não vai resolver problemas que só à sociedade compete resolver. Aliás, como diz Best, «não há nenhum substituto para um professor sinceramente empenhado e de alta qualidade profissional» (Best, 1996: 9).

Outra ideia de Sebarroja é a de que na sociedade da informação, «... a tecnologia de ponta tenta abrir caminho no campo da inovação, apresentando-se como panaceia para a resolução de qualquer problema (...). Mas o seu contributo é mais quantitativo do que qualitativo, mais centrado no como do que no porquê, mais na forma do que no conteúdo» (Sebarroja, 2001: 13), sendo que o mais importante não é o domínio de uma estratégia para “navegar” mas para discriminar, analisar e interpretar a informação, ou seja, «... para pensar criticamente o conhecimento socialmente construído» (Sebarroja, 2001: 18),

Para além de todas estas questões, caso é que os computadores já são uma realidade na maioria das nossas escolas, e como diz Sebarroja, é de facto contraproducente que a escola vire as costas às novas tecnologias e olhe noutra direcção, sendo claro que «não podemos esperar (...) que, ao encher as aulas com computadores e outros equipamentos mais sofisticados e aprender as linguagens para manejá-los, se produzirá uma mudança na aprendizagem» (Sebarroja, 2001: 63).

Como afirma Postman (2000), os problemas que as escolas não podem resolver sem computadores também não os poderão resolver com eles. E para que eles sejam realmente um recurso no ensino, há que reflectir sobre todas estas questões e também criar condições para que a sua utilização se torne efectiva e seja aproveitada da melhor forma possível.

Assim, não basta falar, é preciso agir. Não basta dizer que os computadores vieram revolucionar a sociedade e que as escolas devem acompanhar essa evolução. É fundamental que os professores tomem consciência dessa realidade e sejam preparados no sentido de saberem o “que fazer” e “como fazer”, sendo esta uma questão que nos remete para a necessidade de aprofundar a reflexão nomeadamente em torno das “formas de aprender e organizar a aprendizagem” e também para a importância da formação dos professores. Como advertem Moll e Rosa, «no ha habido tiempo para desarrollar aplicaciones sistematicas de esta nueva tecnologia a la escuela y para preparar a un numero significativo de educadores en su uso» (Moll e Rosa, 1985: 3) mas, é crucial que essa preparação se faça.

III – A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

1 – O contexto de estudo

O presente estudo decorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar (EB1/PE) de Ladeira, ao Caminho de Santo António – Funchal, na RAM.

1.1 – O meio

A freguesia de Santo António, cuja denominação advém do nome do seu padroeiro, é uma freguesia «... suburbana do Funchal, (...) criada, provavelmente, (...) em 1566...» (Silva, 1997: 15) e que possui uma área aproximada de 2.221 hectares.

Com parte do relevo montanhoso e acidentado, esta freguesia, conforme se pode ler nos diferentes projectos da escola, “de acordo com o Diário de Notícias da Madeira de 18/10/2001”, registava uma população de cerca de “21.612 habitantes residentes”, uma população jovem, segundo as estatísticas, sendo que ainda hoje é considerada uma das mais vastas e mesmo a mais populosa de todo o arquipélago.

A maioria das famílias desta freguesia vive dos empregos por conta de outrem, designadamente nas áreas do comércio e serviços, situando-se o seu nível socioeconómico entre o baixo e o médio-baixo, contando com muitos apoios sociais e culturais. A existência de oito bairros sociais na zona, identificados nos projectos da escola, traduz bem esta realidade.

Por conseguinte, é tida como uma localidade bem servida por apoios e órgãos, sendo igualmente considerada mais ou menos qualificada do ponto de vista cultural. Com efeito, são várias as instituições que ali podemos encontrar, nomeadamente: três centos sociais e paroquiais, nove instituições socioculturais e nove núcleos escolares, creches oficiais e não oficiais, jardins-de-infância e pré-escolares, num total de dezasseis estabelecimentos de ensino, entre outras.

Nos últimos anos, tem-se registado uma mudança significativa ao nível da melhoria das condições de circulação e de habitabilidade, com o melhoramento/construção de várias infra-estruturas como estradas, conjuntos

habitacionais e zonas comerciais, tudo indicando que esta é uma freguesia que se encontra em franca expansão e desenvolvimento.

1.2 – A escola

Antes denominada de “Escola da Madalena”, por se situar na zona da Madalena, a agora EB1/PE de Ladeira faz parte do núcleo escolar com o mesmo nome, o qual abarca também o edifício da Terra Chã e o edifício das Courelas, localizados em dois sítios diferentes e contíguos, destinados à educação pré-escolar e funcionando cada um deles com um grupo de alunos.

1.2.1 – O espaço físico

A escola da Ladeira, assim vulgarmente designada, é um edifício tipo “Plano Centenário” que pertence a uma entidade particular. É constituído por rés-do-chão e primeiro andar, com quatro salas de aula, sendo que uma delas é ocupada pelo pré-escolar e as restantes pelo 1.º ciclo. São salas amplas, à excepção de uma com um espaço mais reduzido, bem arejadas e iluminadas, contudo, muito frias, dado o clima da zona.

À entrada, a escola possui um “hall”, uma sala de aula e as casas de banho para os alunos. A este espaço segue-se o gabinete de direcção e uma pequena área que, para além de ser uma zona de passagem e de acesso à sala do pré-escolar e ao andar superior, é utilizada para a confecção dos lanches, sendo também o único espaço disponível para uso dos professores. Ao lado deste, existem ainda mais duas pequenas casas de banho, que habitualmente servem de vestiário para as auxiliares de acção educativa. No primeiro andar, situam-se as outras duas salas, a casa de banho dos professores e outro “hall”, normalmente utilizado para o apoio pela professora do ensino especial.

No seu exterior, existe uma área coberta onde é servido o lanche aos alunos, servindo igualmente de abrigo em dias de chuva. Existe ainda o campo desportivo onde regularmente é dada a aula de Educação Física, aproveitado também para a prática de brincadeiras e jogos nos intervalos da actividade lectiva, assim como para a reunião e convívio entre todos os alunos da escola, em dias festivos.

Sendo este um edifício antigo, o seu estado de conservação tem vindo a degradar-se ao longo dos anos, necessitando de algumas obras nesse sentido. Quanto aos outros edifícios, as suas características são, em quase tudo, idênticas às deste.

Bem servida ao nível dos recursos humanos, esta escola apresenta, no entanto, algumas lacunas no que se refere aos materiais, nomeadamente os didáctico-pedagógicos.

Não sendo uma “escola a tempo inteiro” (ETI), embora previsto para breve, o seu horário de funcionamento, no que diz respeito ao 1.º ciclo, é o seguinte: no turno da manhã entre as 08h 15 m e as 13h e 15m e no turno da tarde entre as 13h 30m e as 18h 30m.

1.2.2 – As pessoas

Da comunidade escolar, fazem parte o corpo docente, o corpo não docente e o corpo discente. Neste ano lectivo em que decorreu a investigação (2005/2006), conforme dados dos diversos documentos recolhidos, eram assim constituídos estes três grupos:

- Corpo docente: num total de 20 elementos, com idades entre os 25 e os 55 anos, contam-se 6 educadoras de infância, 6 professores do 1.º ciclo (titulares de turma), 2 de apoio à Educação Física, 2 de apoio ao Inglês, 1 de apoio à Expressão Musical e Dramática, 1 do Ensino Especial, 1 do Ensino Recorrente e a directora da escola. Dos professores titulares das turmas, apenas três (nos quais me incluo), são professores do Quadro de Escola, sendo os restantes pertencentes aos Quadros de Zona Pedagógica (um) e Contratados (três). Deste total, apenas um elemento é do sexo masculino.

- Corpo não docente: num total de 6 elementos com idades entre os 32 e os 62 anos, distribuídos pelos três edifícios do núcleo, 5 são do sexo feminino e apenas 1 do sexo masculino. Deste total de elementos, dois são Contratados, sendo os restantes já efectivos.

- Corpo discente: num total de 166 alunos, com idades entre os 3 e os 13 anos, 59 pertencem ao pré-escolar e os restantes ao 1.º ciclo. Maioritariamente residentes na zona, contam-se 83 rapazes e 83 raparigas, distribuídos pelas 6 turmas do 1.º ciclo e pelas 3 do ensino pré-escolar.

1.3 – As turmas onde decorreu a investigação

Foram 5 as turmas onde decorreu o estudo que viria a culminar na presente dissertação. Concretamente:

- 1 turma do 1.º ano com 17 alunos (1.º A);
- 1 turma do 2.º ano com 19 alunos (2.º A);
- 2 turmas do 3.º ano com 16 e 17 alunos, respectivamente (3.º A e 3.º B);

- 1 turma do 4.º ano com 19 alunos (4.º B).

Visando uma maior objectividade (sempre relativa), não contemplei a minha turma.

Dispondo de alguns armários (numa média de 4 por sala) e de mesas e cadeiras estritamente necessárias ao número de alunos, à excepção de uma, as salas oferecem um espaço considerado razoável para a concretização das actividades. A colocação dos armários junto às paredes laterais e ao fundo da sala, deixa o restante espaço livre para os professores organizarem o espaço educativo a seu critério. A natureza do mobiliário (mesas e cadeiras individuais e facilmente móveis) também reforça esta possibilidade.

Do total de turmas observadas, em quatro delas predomina uma organização que favorece o trabalho individual e/ou aos pares, encontrando-se as mesas quase sempre arrumadas individualmente e/ou duas a duas, e os alunos todos virados para o quadro. Na outra, à excepção dos momentos de avaliação ou numa ou outra actividade, as mesas são quase sempre dispostas em grupos, geralmente de 3/4 a 5 alunos, possibilitando deste modo o trabalho cooperativo e de grupo.

As gravuras expostas relativas a conteúdos programáticos (caso da Língua Portuguesa, entre outros), assim como os trabalhos dos alunos, designadamente os desenhos, frequentemente substituídos, dão um colorido às salas (praticamente todas), proporcionando um espaço de trabalho mais agradável e acolhedor.

1.3.1 – Os alunos

A partir de dados obtidos junto das professoras mediante uma “ficha síntese para caracterização da turma” (em anexo), procedeu-se à seguinte caracterização:

- A turma do 1.º A é constituída por 11 rapazes e 6 raparigas, com idades entre os 6 e os 7 anos, sendo 2 repetentes por motivo de faltas. A maioria, a residir com os pais e os irmãos, frequentou a educação pré-escolar durante 3 anos e teve uma boa adaptação à turma. À excepção de 1 aluna, que nasceu em Inglaterra, são todos de nacionalidade portuguesa e a maior parte oriundos de famílias com baixo nível socioeconómico, usufruindo 3 deles de apoio da Acção Social Escolar. Na sua generalidade, mantêm um bom relacionamento tanto com a professora como com os colegas. São assíduos e pontuais, embora 1 revele muitas dificuldades de aprendizagem e 3 algumas dificuldades, sendo que 2 beneficiam do apoio do ensino especial fora da sala e de diferenciação

pedagógica dentro da sala. Também manifestam boas expectativas em relação à escola e ao futuro profissional.

- A turma do 2.º A é formada por 11 rapazes e 8 raparigas, com idades entre os 7 e 8 anos, sendo 3 repetentes devido à não aquisição das competências nas áreas programáticas. A maioria a morar com os pais e os irmãos, frequentou a educação pré-escolar durante 2-3 anos e teve uma boa adaptação à turma. À excepção de 1 aluna, natural da África do Sul, são todos de nacionalidade portuguesa e a maior parte oriundos de famílias com baixo nível socioeconómico, beneficiando 2 deles de apoio da Acção Social Escolar. Na sua generalidade, relacionam-se bem quer com a professora quer com os colegas. São assíduos e quase todos pontuais. Contudo, 9 revelam algumas dificuldades de aprendizagem e 2 muitas dificuldades, sendo que 1 destes beneficia de apoio do ensino especial fora da sala de aula. Poucos revelam boas expectativas em relação à escola e ao futuro profissional.

- A turma do 3.º A é constituída por 5 rapazes e 11 raparigas, com idades entre os 9 e os 11 anos, sendo 3 repetentes por motivo de imaturidade socioemocional e/ou desinteresse dos pais. A maioria a morar com os pais e os irmãos, frequentou a educação pré-escolar durante 2 anos e teve uma boa adaptação à turma. À excepção de 3 alunos, naturais da Venezuela, África do Sul e Reino Unido, são todos de nacionalidade portuguesa e a maior parte provindos de famílias com um nível socioeconómico baixo-médio, usufruindo 2 deles do apoio da Acção Social Escolar. Na sua generalidade, mantêm um bom relacionamento com a professora e com os colegas. São todos assíduos e pontuais, embora 3 revelem algumas dificuldades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, beneficiando do apoio do ensino especial fora da sala de aula e de apoio individual dentro da sala. Todos revelam boas expectativas em relação à escola e ao futuro profissional.

- A turma do 3.º B é formada por 12 rapazes e 5 raparigas, com idades entre os 8 e os 13 anos, sendo 5 repetentes devido a algumas dificuldades de aprendizagem, a desinteresse dos alunos e também à falta de apoio dos pais. Grande parte a residir com os pais e os irmãos, a maioria frequentou entre 2-3 anos a educação pré-escolar e teve uma boa adaptação à turma. À excepção de 1 aluno, natural da África do Sul, são todos de nacionalidade portuguesa e a maior parte provenientes de famílias com um nível socioeconómico baixo, beneficiando 8 deles de apoio da Acção Social Escolar. Mantêm todos um bom relacionamento com a professora e, a maioria, com os seus colegas. São assíduos e pontuais, apesar de 4 revelarem algumas dificuldades de aprendizagem e 6

muitas dificuldades, sendo que, destes, apenas 3 têm apoio fora da sala com a professora do ensino especial, beneficiando os restantes de apoio pedagógico acrescido dentro da sala. A maioria, revela boas expectativas tanto em relação à escola como ao futuro profissional.

- A turma do 4.º B é constituída por 9 rapazes e 10 raparigas, com idades entre os 9 e os 12 anos, sendo 2 repetentes por dificuldades de aprendizagem. A maioria, a viver com os pais e os irmãos, frequentou a educação pré-escolar entre 2-3 anos e teve uma boa adaptação à turma. À excepção de dois alunos, nascidos na África do Sul e no Equador, os restantes são de nacionalidade portuguesa e a maior parte procedentes de famílias com um nível socioeconómico entre o baixo e o baixo-médio, recebendo 7 deles apoio da Acção Social Escolar. Na generalidade, relacionam-se bem com a professora e com os colegas. São maioritariamente assíduos, embora alguns falhem na pontualidade. Cerca de 6 alunos apresentam algumas dificuldades de aprendizagem e 2 muitas dificuldades, sendo que 1 deles beneficia de apoio do ensino especial fora da sala de aula. A sua maioria manifesta boas expectativas em relação à escola e também ao futuro profissional.

Em qualquer uma das turmas, existe um ou dois alunos que se destacam pelo seu bom comportamento, bom aproveitamento ou, opostamente, por um comportamento um pouco mais instável, um espírito mais rebelde e um aproveitamento menos positivo.

1.3.2 – As professoras – os sujeitos empíricos

Foi nosso propósito centrar o presente estudo numa escola da região. Assim escolhemos aquela onde a investigadora leccionava e, em consequência da natureza do estudo, foram solicitadas a colaborar todas as professoras titulares de turma da escola.

Foram então cinco as professoras que constituíram a “população alvo” desta investigação, ou seja, o grupo sobre o qual o investigador deseja adquirir informações e depois chegar a conclusões (Tuckman, 2005).

A professora P1 tem 32 anos, é solteira, natural de Bragança e a residir no Funchal por motivos profissionais. Possui como habilitações a licenciatura (variantes) e tem como tempo de serviço 6 anos, 1 deles no 3.º ciclo, encontrando-se na situação de contratada. Lecciona na turma do 2.º ano e está nesta escola há 4 anos, 1 dos quais com esta turma. Do seu currículo consta também a função de professora de apoio e é sua intenção continuar a leccionar neste nível de ensino, uma vez que entende ser “neste ciclo que se criam as bases académicas e se educa para viverem em sociedade”. Sobre as razões da

sua escolha profissional, refere que “as crianças são seres puros e sensíveis com os quais dá gosto e satisfação trabalhar”. Enquanto professora, caracteriza-se como “razoável”, pois tenta “incutir nos alunos valores, atitudes e bases para a sua formação pessoal e profissional”.

A professora P2 tem 50 anos, é casada, natural da Madeira e a residir no Funchal por opção familiar. Possui o Curso do Magistério Primário e a licenciatura em Administração Escolar, e tem como tempo de serviço 27 anos, pertencendo já ao Quadro de Escola. Lecciona numa turma do 3.º ano (3.º A) e encontra-se nesta escola há 6 anos, 3 dos quais com esta turma, tendo já desempenhado os cargos de directora e subdirectora, noutras escolas. No seu currículo figura igualmente como representante dos professores no Conselho Coordenador da Delegação de S. Vicente e como parceira do Centro Psicopedagógico deste mesmo conselho. Com intenção de continuar neste nível de ensino, porque gosta de “sentir e ver o desabrochar da pequenada”, aponta como razões para a sua escolha profissional, a “orientação do pai” e uma “boa adaptação às crianças”. Enquanto professora, caracteriza-se como alguém que se questiona, “sem encontrar resposta”, sobre a actual situação dos professores, que são sempre os culpados dos maus resultados quando no fundo “são vítimas de actuações desajustadas dos seus superiores hierárquicos”.

A professora P3 tem 25 anos, é solteira, natural do Funchal e aqui residente. Possui como habilitações a licenciatura (variantes) e tem como tempo de serviço 2 anos, encontrando-se na situação de contratada. Está nesta escola há 1 ano e a leccionar na turma do 1.º ano. Do seu currículo profissional consta também as funções de professora de apoio, professora de inglês e professora de expressão plástica, numa ETI, e tenciona continuar neste nível de ensino porque, como diz, “gosto de trabalhar com crianças de faixa etária mais baixa”. As razões apontadas para a sua escolha profissional foram: “o gosto pelo facto de poder educar, formar alguém através da transmissão de saberes”. Enquanto professora, caracteriza-se como alguém “em aprendizagem, contudo consciente que é preciso continuar a estar actualizada, e a autoavaliar o meu desempenho”.

A professora P4 tem 31 anos, é casada, natural do Porto e a residir no Funchal por motivos profissionais. Possui como habilitações a licenciatura (variantes) e tem como tempo de serviço 6 anos, pertencendo ao Quadro de Zona Pedagógica. Lecciona numa turma do 3.º ano (3.º B) e encontra-se nesta escola há 3 anos, os quais sempre com esta mesma turma. Do seu currículo profissional consta também as funções de subdirectora, nesta escola, e ainda as de professora de apoio, noutra escola. As razões mencionadas

para a escolha desta profissão foram o “gosto” e o “interesse” pela mesma, embora não seja sua intenção continuar neste nível de ensino, uma vez que, como explica, “o meu curso é vocacionado para outra área em que eu me identifico mais” (a Educação Física). Enquanto professora, caracteriza-se como “exigente e amiga”.

A professora P5 tem 32 anos, é solteira, natural de Lisboa e a residir no Funchal por motivos profissionais. Possui como habilitações a licenciatura (variantes) e tem como tempo de serviço 3 anos, encontrando-se na situação de contratada. Está nesta escola há 1 ano e a leccionar numa turma do 4.º ano (4.º B), figurando também no seu currículo profissional as funções de professora de apoio. Como razões para a escolha desta profissão aponta “o facto de adorar crianças e gostar de ensinar”, sendo sua intenção continuar a leccionar neste nível de ensino, pois como refere “é nesta profissão que me sinto realizada profissionalmente”. Enquanto professora, caracteriza-se como “uma professora reflexiva que aposta essencialmente na inovação”.

Os dados para esta caracterização foram recolhidos através do preenchimento de um “questionário” (em anexo) que depois foi assim codificado: P1, P2, P3, P4 e P5. Estes mesmos códigos foram utilizados para as observações e para as entrevistas, tendo sido também, neste último caso, atribuído um código à directora da escola (D1).

2 – As opções metodológicas

O objecto de análise a que respeita o presente trabalho, ou seja, o PCT, interage com variadíssimas questões inerentes a um campo vastíssimo, como é o do desenvolvimento curricular, pelo que a opção do caminho a tomar visou sobretudo alcançar os objectivos a que nos propusemos, logo de início e também com o decorrer da investigação.

De facto, este estudo emergiu de um plano aberto e expresso vagamente, sendo que, na procura de um quadro nocional de referência, partimos de alguma literatura que pretendíamos estudar e também de algumas questões decorrentes da nossa prática profissional, que à medida que foram sendo explicitadas, foram sofrendo alterações e dando lugar a novas abordagens, que entendemos mais pertinentes para a pesquisa a implementar.

Assim, nas páginas que se seguem, falaremos sobre a metodologia utilizada, tentando clarificar os motivos que justificam as nossas opções, e também esclarecer as

técnicas e os procedimentos levados a cabo na recolha de dados que serviram para dar resposta às questões da investigação.

2.1 – A metodologia de investigação

A complexidade do mundo que abarca as relações humanas, a interacção social, e a percepção dos fenómenos observados, implica a utilização de diversos procedimentos metodológicos que possam contribuir para um melhor entendimento da realidade e uma resolução mais eficaz dos problemas. Porém, no âmbito de cada processo investigativo, é na relação com cada objecto concreto que nos confrontamos com o problema de aferir, da adequação ou pertinência de uma ou outra abordagem metodológica. Como refere Bourdieu, «“(…) as opções técnicas mais empíricas são inseparáveis das opções mais teóricas de construção do objecto. É em função de uma certa construção do objecto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise de dados, etc. se impõe”» (Bourdieu, 1989; cit. por Canário, 1996: 135).

Considerando esta perspectiva, o presente estudo enquadra-se num tipo de estudo exploratório, ou seja, aquele que tem como tarefa “alargar a perspectiva de análise” (Quivy, 1998), e enquanto modo de investigação assume a forma de “estudo de caso”, sendo este um modelo particularmente vantajoso na abordagem de contextos pequenos, onde se pretende uma análise e compreensão com mais profundidade dos fenómenos.

Como era nossa intenção compreender e interpretar a realidade, optámos por um estudo de natureza interpretativa, recaindo a nossa opção epistemológica sobre o “paradigma hermenêutico”, de acordo com o qual a investigação se traduz na compreensão da conduta humana, a partir dos significados das acções e também dos propósitos dos sujeitos intervenientes no campo em estudo (Schubert, 1986). Segundo Matos (1994), neste paradigma interpretativo os pressupostos teóricos, não sendo verdades plenas, são instrumentos de leitura dos fenómenos em observação. Com base nesta óptica, mais do que chegar a explicações causais, foi nosso desígnio descrever, interpretar e entender alguns dos fenómenos educativos da actualidade. Note-se que, para Kuhn (1962), a noção de paradigma se traduz numa visão do mundo, partilhada por um grupo de cientistas, que pressupõe especificamente uma determinada metodologia.

Em relação ao “estudo de caso”, este é um dos modos de investigação das metodologias qualitativas, as quais colocam o investigador no centro da investigação e

realçam a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções sociais, à luz da abordagem hermenêutica e interpretativa.

A investigação qualitativa, segundo Doyle (1977), representa uma das principais tendências da investigação actual, ocupando um lugar cada vez mais importante nas Ciências Sociais, apesar de ainda subsistirem algumas dúvidas relativamente às suas características (Pacheco, 1995b). No entanto, autores como Bogdan e Biklen (1994) e Ludke e André (1988), indicam cinco características fundamentais, a saber: o meio natural é uma fonte directa de dados e o investigador é o seu instrumento principal; os dados obtidos são preponderantemente descritivos; a preocupação com o processo é superior à preocupação com o produto; os investigadores tendem a estudar os dados indutivamente uma vez que as abstracções se constroem à medida que os dados recolhidos se vão agrupando; o centro da atenção particular do investigador constitui o significado que os actores dão ao quotidiano.

Estas características vão reflectir-se e condicionar a operacionalização e os procedimentos do trabalho de campo, expressando-se estes por: um contacto intenso e mais alargado com o objecto de estudo e com o seu contexto; uma recolha de dados de maneira mais contínua e sistemática; um estudo subsequente dos dados conseguidos, recorrendo a descrições pormenorizadas e à confrontação dos dados. Como defendem Bogdan e Biklen (1994), é fundamental compreender o que os sujeitos experimentam e o modo como eles interpretam essas suas experiências quotidianas, e o processo como eles constroem e descrevem os seus significados.

Também, parece não existir um consenso no que se refere à designação dos métodos qualitativos e do “estudo de caso”, pois como referem Bogdan e Biklen

«existem igualmente outras expressões associadas com a investigação qualitativa. Referimo-nos a: *interaccionismo simbólico, perspectiva interior, Escola de Chicago, fenomenologia, estudo de caso, etnometodologia, ecologia e descritivo*. A utilização e definição exactas destas expressões, bem como de *trabalho de campo*, e de *investigação qualitativa*, têm variado ao longo do tempo e entre diferentes utilizadores» (Bogdan e Biklen, 1994: 17).

No entanto, e apesar das claras diferenças nas diversas abordagens à investigação qualitativa, existe ainda algum acordo entre os investigadores quanto aos seus objectivos, concretamente: compreender o comportamento humano e a sua experiência. Neste quadro de ideias, tentar entender o processo utilizado pelos professores na construção dos seus

significados e descrevê-los, relativamente a alguns aspectos da reorganização curricular, em particular o PCT, foram factores considerados no decorrer deste estudo.

No que diz respeito “ao estudo de caso”, este foi utilizado na acepção que lhe dá Yin (1984), referida por Lessard et al. (1994), em que se toma por objecto um fenómeno actual no contexto da vida real, onde os limites entre o fenómeno estudado e o contexto onde se encontra inserido não são nitidamente definidos, e em que os dados são adquiridos através de várias fontes.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “o estudo de caso” caracteriza-se por uma abordagem do campo de investigação a partir do seu interior, com o objectivo de reunir informação pormenorizada e de modo a abarcar a totalidade da situação.

Costa é de opinião que o “estudo de caso” é uma forma de investigação que «... supõe, genericamente, a presença do investigador nos contextos sociais em estudo e o contacto directo com as pessoas e as situações» (Costa, 1986: 129), com a pretensão de um estudo aprofundado sobre acontecimentos particulares. Nesse sentido, tenta recolher informações numerosas e pormenorizadas, quanto possível.

Também Fino (2003) refere que Benbasat, Goldstein e Mead (1987) expressam a ideia de que o “estudo de caso” possibilita a análise de um fenómeno no seu cenário natural, utilizando processos diversificados na recolha de informação sobre uma ou poucas pessoas (pessoas, grupos ou entidades), cabendo nesta possibilidade as turmas escolares, desde que se apliquem as características dos estudos de caso.

Por outro lado, considerando que «... a etnografia requer estadas longas do investigador no local de investigação (...) e observação detalhada...» (Fino, 2003: 109), e também utiliza dados qualitativos, então poder-se-á dizer que o presente estudo se enquadra neste modelo de investigação. Como explica Afonso, esta abordagem, que se caracteriza por centrar o foco da investigação na análise da natureza de fenómenos sociais específicos, «... implica uma intenção de interpretação explícita dos significados da acção dos actores sociais, nos contextos específicos abrangidos pelo estudo. Essa interpretação concretiza-se através da produção de verbalizações descritivas e narrativas, articuladas numa lógica explicativa e argumentativa» (Afonso, 2005: 64,65).

Note-se que o estudo de caso e os métodos etnográficos têm feito parte da história da sociologia desde os anos 20 e 30, quando os sociólogos da Universidade de Chicago eram treinados na abordagem interpretativa à vida humana em grupo (Bogdan e Biklen, 1994), verificando-se ultimamente um acentuar do interesse em torno das abordagens

interpretativas no estudo da cultura e da vida humana, uma vez que, segundo alguns autores, estas podem ser lidas como “texto social”.

Ponderando também que «... “a observação naturalista é o estudo de um fenómeno no seu meio natural» (Henry, 1961; cit. por Estrela, 1999: 46) e que neste âmbito «... dá-se especial ênfase aos estudos descritivos (de teor qualitativo ou quantitativo), considerados mais congruentes com a agenda contemporânea da investigação académica em educação, centrada nas abordagens interpretativas e nos estudos de caso...» (Afonso, 2005: 10), dir-se-á então que a presente investigação cabe igualmente em tal âmbito.

Assim, seguindo um enfoque e uma abordagem metodológica fundamentalmente qualitativa (Barroso, 1995; Bogdan e Biklen, 1994; Canário, 1996; Fino, 2003; Lima, 1992), foi nosso objectivo recolher as informações que reflectissem os significados construídos pelos actores sobre os processos sociais em que se encontram envolvidos.

De acordo com as opções metodológicas, procedemos então a um levantamento de informações no local de estudo; local restrito, é certo, mas que, por isso mesmo, possibilitou maior profundidade na abordagem temática. Nesse sentido, recorreu-se a diversas fontes de informação o que possibilitou a representação de diferentes pontos de vista e de tendências também diversas. Recorreu-se também a um conjunto de procedimentos e de técnicas (Bell, 1997; Tuckman, 2005) que se consubstanciaram na análise documental, na observação de fenómenos em acção, nas entrevistas e nos inquéritos por questionário aos cooperantes envolvidos no estudo, e nos projectos recolhidos junto destes e da escola.

Trata-se de um estudo que se baseou mormente em critérios de validação interna da informação, o que nas metodologias qualitativas pode ser efectivado mediante o processo de triangulação, o qual, segundo Pourtois e Desmet (1988) é definido por Coehn e Manion (1980) como a utilização de dois ou mais métodos na recolha de dados, por ocasião do estudo de um aspecto do comportamento humano. De entre os diversos tipos de triangulação identificados por tais autores, utilizámos principalmente a triangulação das fontes, visto que se recorreu a diferentes fontes de informação fazendo uso das mesmas técnicas.

Face ao exposto, e considerando a natureza da investigação relativa ao PCT, parece-nos que o estudo de caso, numa perspectiva interpretativa e fenomenológica, foi uma escolha adequada do ponto de vista metodológico, uma vez que facultou o

conhecimento profundo, incidindo no processo e valorizando a compreensão em detrimento da avaliação.

2.2 – Os procedimentos inerentes à recolha de dados

Em função dos problemas levantados e dos propósitos traçados, de acordo com as características do contexto escolar e do nível de ensino em que incidimos, e também das possibilidades no âmbito da pesquisa bibliográfica que permitiram o desenvolvimento de um quadro referencial específico e o entendimento ou questionamento das ideias, dos princípios e da práticas dos sujeitos, foram projectados o estudo e o respectivo projecto de investigação, que depois foi entregue à orientadora da dissertação.

Aprovado o referido projecto, partiu-se para o campo de investigação e para a recolha de dados que decorreu entre Fevereiro e Junho de 2006, conforme calendarização em anexo, recorrendo-se principalmente a três tipos de fontes de informação: as instituições, as pessoas e os materiais (apetrechos informáticos, livros e documentos).

Assim, numa primeira fase, foi solicitada à Secretaria Regional de Educação a autorização para concretizar na escola já mencionada o plano de trabalho a que nos propuséramos. Entretanto, foram também contactadas a directora e as professoras da escola, no sentido de pedir a colaboração para este projecto. À directora, pediu-se sobretudo o acesso aos documentos da escola e o esclarecimento de dúvidas inerentes ao desenrolar do processo. Às professoras, pediu-se a colaboração a dois níveis: na facultação dos projectos curriculares das suas turmas e de informações necessárias e, igualmente, na aceitação da nossa presença nas salas de aula, de maneira a podermos assistir ao trabalho por elas implementado.

Atendendo às características que tipificam esta investigação, foram respeitados determinados princípios éticos que, em relação aos participantes, foi o direito à privacidade, ao anonimato, à confidencialidade e ao sentido de responsabilidade do investigador (Tuckman, 2005) e, em relação a este, foi o direito à informação e à clareza nas explicações, manter a palavra dada e ser fiel aos dados apurados (Bogdan e Biklen, 1994).

Também atendendo a que a investigação abrangia o turno lectivo em que trabalhava a investigadora, foi pedida a colaboração dos professores das áreas de expressão e do inglês, no sentido de assumirem a inteira responsabilidade da turma com

a qual leccionava, de modo a possibilitar a observação nas turmas das colegas do mesmo turno.

Aqui, não podemos deixar de realçar a atitude de todos os colegas, sem excepção, na abertura, disponibilidade e colaboração totais para com a investigadora, neste trabalho.

Depois, já numa segunda fase, passou-se à observação do trabalho desenvolvido nas diferentes salas de aula, ao mesmo tempo que íamos elaborando um guião de entrevista semi-estruturada e um inquérito por questionário, a aplicar às professoras titulares das turmas (e também à directora, no caso da entrevista), a partir da análise de alguns materiais.

Concluída a elaboração, foi entregue a cada docente o questionário e combinado com cada qual, de acordo com a respectiva disponibilidade, a data para a realização da entrevista. Foi também no decorrer deste tempo que as diferentes professoras foram ultimando os seus projectos e entregando-os à investigadora.

Assim, logo no início de Julho, foi possível concluir o trabalho de recolha de informação e passar à etapa seguinte, ou seja, a terceira fase, durante a qual se procedeu ao tratamento do material recolhido, à análise e interpretação dos dados, de modo a conduzir à produção do relatório final.

Ainda que estas etapas não sejam rigorosamente estanques e se enquadrem num processo dialéctico, não deve ser esquecido que «as (...) primeiras (...) se caracterizam por uma elevada abertura do foco e, conforme o trabalho vai avançando (...) vai-o focalizando e orientando-o para uma linha até à conclusão do mesmo» (Serrano, 1994: 95), o que no fundo se pode traduzir pela metáfora do funil de que falam Bogdan e Biklen (1994).

2.3 – As técnicas de recolha / produção de dados

Lessard et al. (1994), baseando-se em Bruyne et al. (1995), Bogdan e Biklen (1994) e Tuckman (2005), realçam que nas abordagens qualitativas os investigadores recorrem a várias fontes e técnicas de recolha de dados, reforçando mesmo que, nesta forma de abordagem, é frequente recorrer-se a técnicas diferentes numa mesma investigação. Assim, neste caso, a recolha de dados fez-se a partir da análise dos projectos recolhidos, das observações efectuadas, das transcrições das entrevistas e dos inquéritos por questionário.

2.3.1 – O PEE, o PCE e os PCT

Tendo em conta que o presente trabalho assenta no estudo dos PCT de uma escola do 1.º ciclo do ensino básico, pareceu-nos que o melhor seria proceder a uma análise directa dos mesmos no sentido de perceber, com mais clareza e exactidão, os princípios e os referenciais teóricos subjacentes às dinâmicas organizacionais e pedagógicas, a pôr em prática por cada professor.

Assim, ao longo do tempo em que permanecemos no terreno em estudo, fomos recolhendo os diferentes PCT, consoante os professores nos iam facultando. Recolhemos também o PCE e o PEE, por entendermos que seria importante averiguar em que medida, os professores, na construção dos seus projectos curriculares, se tinham preocupado em seguir as linhas orientadoras traçadas para toda a escola, articulando-os com os projectos da escola.

Na análise dos diferentes projectos, começámos por fazer uma observação mais superficial a cada um deles e uma simples leitura, para depois procedermos a um estudo mais aprofundado, mediante uma análise documental meticulosa e sistematizada, o que se exigiu algum tempo, considerando o número de projectos recolhidos.

Neste procedimento, apoiámo-nos no Decreto-Lei n.º 6/2001 e também nalguma bibliografia específica. Assim, numa primeira fase debruçámo-nos sobre a análise exhaustiva de tal decreto-lei e procedemos a uma síntese que serviu de suporte a toda a análise documental subsequente. Depois, passámos à leitura de alguma bibliografia relacionada com as questões inerentes à reorganização curricular do ensino básico, particularmente as intrínsecas à metodologia de projecto e aos projectos curriculares.

Ponderando sobre o que dizem Leite, Gomes e Fernandes (2002), é indispensável a concepção, a gestão e a avaliação de projectos educativos e curriculares, se queremos uma formação escolar assente em valores democráticos e de justiça social.

2.3.2 – As observações

A observação constituiu também uma forma de recolha de dados e uma maneira que, dentro de uma perspectiva etnográfica, pode ser entendida como “um *continuum* entre o estar dentro e o estar fora” (Vasconcelos, 2002).

Segundo Afonso, «a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos» (Afonso, 2005: 91).

De acordo com Bell, a observação «... é uma técnica que pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios» (Bell, 1997: 140), podendo ser particularmente útil saber «... se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se se comportam da forma como afirmam comportar-se» (Bell, 1997: 141).

Assim, numa primeira fase, procurou-se incidir o campo de observação mais centrado nos professores, nas suas atitudes e interações com os alunos, pelo que o espaço sala de aula constituiu o lugar privilegiado para a recolha de dados.

Com esta estratégia, demarcada por um quadro teórico mais flexível, foi nossa intenção apreender as práticas e os discursos existentes, as estratégias de acção e os elementos caracterizadores dos actos em situação, e aceder às lógicas que sustentam a acção dos professores. Nesse sentido, estabelecemos como objectivos: observar a turma nos seus mais diversos desempenhos; indagar os temas/conteúdos trabalhados pelo professor; recolher dados sobre as actividades/tarefas desenvolvidas; enumerar os agentes/intervenientes nos diferentes processos; descobrir as metodologias/estratégias usadas; proceder ao levantamento dos materiais utilizados; obter dados sobre a dinâmica da acção/turma; encontrar os motivos subjacentes aos comportamentos; anotar as interações entre os diversos intervenientes; tomar nota de problemas e casos específicos; observar se o professor tem a preocupação de compreender as realidades sociais e culturais dos seus alunos.

O trabalho de observação efectivado pode caracterizar-se por um tipo de observação não participante, procurando-se «... estar sentado nas salas de aula, de uma forma tão discreta quanto possível e observar os professores a apresentarem um programa aos estudantes» (Tuckman, 2005: 523). Utilizámos assim uma técnica que se baseou no “princípio da não interferência”, sendo o nosso papel o de “observador aceite”, sem qualquer forma de participação e procedendo a uma acumulação de dados referentes à situação em estudo. Contudo, foi nossa preocupação «... o desenvolvimento da relação, confiança e amizade, sociabilidade, inclusão, identificação com os outros envolvidos na situação, sensibilidade face às suas preocupações e capacidades para apreciar os seus sentimentos» (Woods, 1999: 77), imprescindíveis, uma vez que «... a visita ao local constitui a fase de recolha de dados num estudo de caso» (Tuckman, 2005: 527).

Considerando a perspectiva de Cozby, referida por Bell, segundo a qual a observação “não-estruturada” é levada a cabo quando o investigador pretende «... descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem...» (Cozby, 1989; cit. por Afonso, 2005: 92), então poder-se-á dizer que foi adoptada uma abordagem que se enquadra nestes parâmetros.

Por outro lado, tendo em conta que houve necessidade de se obter informação válida a partir dos dados, com a consequente necessidade de se estabelecer um mecanismo de registo de informação para se poder identificar aspectos previamente determinados e tidos como relevantes para o estudo (Bell, 1997), então, neste sentido, poder-se-á também inferir que foi adoptada uma abordagem mais estruturada.

Similarmente a outros estudos, foram estabelecidos um conjunto de procedimentos, sobretudo com as professoras directamente implicadas neste trabalho. Por conseguinte, o primeiro diz respeito ao tempo e ao espaço, tendo ficado decidido que o tempo de observação percorreria os dois períodos lectivos, de acordo uma calendarização previamente acordada, e que o espaço de observação centrar-se-ia na sala de aula, embora também fosse tornado claro que todos os momentos de interacção e de diálogo com a investigadora, poderiam servir para a recolha de informações adicionais.

Já numa segunda fase, e concretizadas as observações, o procedimento que se seguiu relaciona-se com os registos descritivos do que íamos observando, sendo nossa preocupação que estes fossem organizados imediatamente a seguir à realização das observações (Vasconcelos, 2002), de modo a facilitar o processo de categorização e consequentemente a análise de conteúdo.

2.3.3 – As entrevistas

Uma outra forma de recolha de dados efectuou-se através da realização de entrevistas semi-estruturadas aos professores e também à directora da escola.

Para Tuckman, a entrevista é «um dos processos mais directos para encontrar informações sobre um determinado fenómeno...» (Tuckman, 2005: 517), consistindo na formulação de questões às pessoas que, de alguma forma, nele se encontram envolvidas.

Considerada um dos principais instrumentos de abordagem qualitativa e uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, para Afonso, a

entrevista é uma técnica que «... consiste numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente...» (Afonso, 2005: 97), encerrando a vantagem de proporcionar a informação desejada, num curto espaço de tempo, podendo ser utilizada como estratégia principal na recolha de dados ou conjuntamente com outras técnicas, designadamente, a análise documental, como aconteceu nesta investigação.

A opção pela entrevista ficou a dever-se às inúmeras vantagens que esta técnica apresenta, nomeadamente o facto de permitir uma relação mais próxima com o entrevistado, facilitando a recepção da informação. Também, consoante o entrevistador vai recebendo as informações, terá oportunidade de complementá-las colocando outras que poderão conduzir a esclarecimentos mais detalhados. Aliás, Bell refere mesmo que «a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade» (Bell, 1997: 118).

Apesar de ser considerada um instrumento de pesquisa importante, adequando-se particularmente à interpretação do sentido de práticas e de episódios, é também um processo moroso, de natureza subjectiva, exigindo muito tempo e esforço na recolha e análise de dados. E uma vez que o resultado depende da relação construída entre o sujeito e o investigador, autores como Patton (1990) e Guba e Lincoln (1981), atribuem a este grande parte da responsabilidade na validade da investigação.

Assim, ao longo de todo o processo, tivemos sempre presente a nossa posição de inquiridores, motivo pelo qual fizemos todos os esforços de modo a não nos deixarmos influenciar pelos nossos pontos de vista, conforme recomenda Tuckman (2005).

Patton (1990) aponta três tipos de entrevista, sendo que cada uma delas requer uma preparação, conceptualização e instrumentalização específicas, conforme as intenções preconizadas, a saber: a “não estruturada ou informal”, a “estruturada standard ou sistemática” e a “semi-estruturada”.

De forma idêntica, também Afonso refere que se distingue «... entre entrevistas estruturadas, não estruturadas e semi-estruturadas, em função das características do dispositivo montado para registar a informação fornecida pelo entrevistado» (Afonso, 2005: 97).

A entrevista semi-estruturada, aquela de que fizemos uso, obedece a um formato intermédio entre os outros dois tipos e embora siga o modelo global da não estruturada, os temas tendem a ser mais específicos. Geralmente, é conduzida a partir de um guião previamente preparado, o qual deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação, sendo a “substância da entrevista” organizada por objectivos, questões e itens ou tópicos. «A cada objectivo corresponde

uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta» (Afonso, 2005: 99).

Ao fazermos uso da entrevista semi-estruturada pretendíamos sobretudo: investigar o carácter inovador dos PCT de um grupo e professores; reflectir sobre as práticas dos professores no âmbito da inovação curricular; averiguar quais os obstáculos à inovação e à mudança; apurar as medidas que podem ser tomadas com vista a eliminar ou minorar o impacto de tais obstáculos; aclarar de que forma o currículo pode contribuir para esbater as fronteiras entre o global e o local e para responder aos desafios e necessidades resultantes dos diferentes contextos de sala de aula.

Assim, combinámos com as professoras e a directora da escola os dias e os horários para a realização das entrevistas, não esquecendo de explicar os nossos objectivos. E na expectativa de que estas fossem um espaço de conversação de que fala Woods (1989), procurámos criar um ambiente de empatia, familiaridade e cumplicidade com os entrevistados, numa relação que pretendíamos informal mas que, igualmente, fizesse com que eles se sentissem como co-autores da investigação. Por conseguinte, as entrevistas foram realizadas na escola, em espaços adequados e propícios ao diálogo.

Realizadas as entrevistas (gravação em áudio), procedemos à sua transcrição na íntegra, incluindo as marcas do discurso oral, para depois passarmos à organização do discurso por unidades de sentido, que conduziram posteriormente às respectivas categorias e subcategorias de análise, utilizadas na análise de conteúdo.

2.3.4 – Os inquéritos por questionário

Para Afonso, o objectivo principal na construção dos questionários é «... converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados» (Afonso, 2005: 101). Segundo o autor, «... o inquérito por questionário (...) é frequentemente utilizado em estudos de caso, por exemplo, quando se pretende ter acesso a um número elevado de actores no seio de uma organização, ou num contexto social específico» (Afonso, 2005: 102).

Assim, neste estudo, centrado na gestão curricular de uma escola, no âmbito das mudanças enquadradas na gestão curricular do ensino básico, foi utilizada a técnica do inquérito por questionário aplicada aos professores titulares de todas as turmas, com o

objectivo de recolher dados de natureza mais geral, nomeadamente, sobre: a sua história pessoal e profissional; a visão da profissão; as concepções sobre o ensino e a aprendizagem; as perspectivas sobre o PCT enquanto instrumento curricular; a relação com as TIC; a opinião sobre a formação inicial e a formação contínua; a visão sobre o futuro da educação; e a colaboração nesta experiência.

O formato das questões colocadas varia em função da respectiva substância, diz-nos Afonso (2005). Assim, considerando os nossos objectivos, foram colocadas questões, mais ou menos directas, umas mais gerais e outras mais específicas, umas mais fechadas e outras mais abertas, mas que nos permitiram obter as respostas que pretendíamos.

Todos os questionários entregues foram preenchidos, o que permitiu caracterizar o conjunto dos seus respondentes no que diz respeito aos seus perfis profissionais e também a algumas concepções e perspectivas relacionadas com o exercício da sua profissão. A utilização desta técnica, permitiu assim tocar três áreas de recolha de informação: uma orientada para o que o respondente sabe – “conhecimento ou informação”, outra para o que o respondente quer ou prefere – “valores ou preferências” e ainda outra para o que o respondente pensa ou crê – “atitudes e convicções” (Afonso, 2005; Tuckman, 2005).

Uma vez recolhidos os questionários, procedemos à organização da informação e à construção das categorias e subcategorias de análise que serviriam à análise de conteúdo.

O quadro que se segue representa uma síntese dos meios utilizados na recolha de dados e as suas principais características.

Quadro 1. Síntese dos diferentes dados:

Natureza	Características principais
Documentos	Os diferentes documentos produzidos pela escola, neste caso concreto o PEE, o PCE e os PCT das várias professoras, para além de constituírem indicadores importantes para a compreensão das diferentes interações organizacionais, esboçam também as diferentes formas de construção pedagógica da escola e dos seus professores.
Observações	Foram realizadas 89 visitas às 5 salas observadas, em diferentes dias da semana, por períodos de tempo compreendidos entre 1 a 3 horas e no seguinte horário: entre as 08h 30m e as 12h 00m no turno da manhã e entre as 14h 30m e as 16h 00m no turno da tarde. Estes períodos de observação, num total de 146 horas, incluíram os diferentes tipos de actividades realizadas e permitiram aceder, de uma forma informal, aos pensamentos, procedimentos e estratégias de acção protagonizados pelas professoras. (Grelha da calendarização em anexo – anexo I-1).

Entrevistas	As entrevistas efectuadas às várias professoras e à directora da escola, no seu conjunto, constituiu um dos instrumentos metodológicos fundamentais, pois através delas foi possível aceder, de forma mais profunda, às lógicas, aos modos de pensar, à diversidade de sentidos atribuídos às situações, para além de possibilitar um melhor entendimento da situação em estudo.
Inquéritos por questionário	A utilização deste instrumento metodológico permitiu aceder a uma série de informações transversais aos diferentes docentes da escola, nomeadamente no que diz respeito a alguns indicadores a nível sociográfico, a nível de algumas características da profissionalidade e também das representações e valores.

2.3.5 – A análise documental: a opção pela Análise de Conteúdo

O quadro teórico de partida remeteu-nos para a necessidade de análise dos diversos materiais. A leitura repetida dos dados escritos tornou possível uma visão global dos seus conteúdos, desvendando tendências, relações e contradições que projectariam a orientação inicial para a análise do “corpus” (Alonso, 1998).

Tendo em conta que a metodologia qualitativa foi a seguida nesta investigação, as técnicas utilizadas foram a observação, as entrevistas e os inquéritos por questionário, assim como a análise documental dos PEE, PCE e PCT, com o objectivo principal de recolher dados de opinião que pudessem conduzir a pistas significativas para o processo em estudo, tratando-se de rentabilizar os dados obtidos e de alcançar os propósitos que justificaram a investigação (Estrela, 1999).

Para o estudo dos documentos acima mencionados, recorreremos à análise de conteúdo, mediante um sistema de categorização que se subdividiu em categorias, e subcategorias, e que emergiu não só a partir do quadro teórico e legislativo de referência que fundamentou este trabalho, mas também das informações extraídas dos referidos documentos, tendo sempre presente os objectivos propostos.

No intuito de tornar inteligíveis e significativos os diferentes dados recolhidos, procedeu-se à sua fragmentação e codificação, o que possibilitou uma primeira organização dos dados e, consequentemente, a construção das categorias e respectivas subcategorias que, com o decorrer do processo, foram sofrendo alterações, na procura de conceitos abrangentes de todos os dados (Alonso, 1998). Segundo Guba e Lincon (1981), a codificação é um procedimento que inclui a junção e análise de todos os dados mediante a sua interpretação, revelando-se fundamental o ajustamento dos códigos definidos aos dados obtidos, sendo que as informações não ajustáveis em nenhuma das categoria foram abandonadas por não se justificar a criação de outras.

Este processo foi abordado combinando a “análise dedutiva” com a “análise indutiva”, de modo a «... “encontrar um *esquema vertebrador* dos conceitos e significados”» (Rodriguez, Gil e Garcia, 1996; cit. por Alonso, 1998: 498, 199), presentes na informação. Tratou-se de um procedimento sistemático e objectivo, com vista à obtenção de indicadores que permitissem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção subjacentes às mensagens (Bardin, 1995).

De acordo com Bardin (1995), «a análise de conteúdo (...) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo» (Bardin, 1995: 30, 31). Definida como «... um conjunto de técnicas de análise das comunicações» (Bardin, 1995: 31), torna possível o tratamento, de forma metódica, de testemunhos e informações que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade, isto, partindo do pressuposto de que o processo de categorização não produz enviesamento da informação original.

Quanto à categorização, trata-se de uma operação de classificação de elementos de um conjunto, por diferenciação seguida por reagrupamento consoante analogia no género, com base nos critérios previamente estabelecidos, pelo que as categorias não são mais do que classes que agregam um conjunto de elementos, ou unidades de registo, sob o mesmo título (Bardin, 1995). Tal processo, tem como principal objectivo proporcionar, por condensação, uma representação significativa dos dados, assim como a desmontagem do material discursivo, de modo a permitir a reconstrução dos sentidos, visíveis ou dissimulados, da percepção que os actores têm da realidade em estudo.

Neste estudo, o trabalho de análise de conteúdo dos diferentes documentos processou-se do seguinte modo: primeiro fez-se uma leitura geral em que obtivemos as primeiras impressões sobre o texto. Depois passou-se a uma primeira “categorização” orientada pelos referenciais teóricos e pelas significações emergentes do texto, que foi dividido em “unidades de registo”, tentando encontrar “unidades de sentido”. De seguida, procedeu-se ao corte das unidades, agrupando-as de acordo com os temas adequados ao respectivo significado, sendo que da comparação dos dados relativos a cada tema resultaram novas classes ou categorias; da necessidade de discriminar minuciosamente aspectos relevantes para a investigação, resultaram as subcategorias.

A análise de conteúdo é um procedimento indissociável da interpretação que tentámos fazer das mensagens recolhidas, tratando-se sobretudo de compreender as diferentes significações relativas às palavras, com a intenção de realçar o seu sentido

oculto. Tal análise seguiu uma progressão lógica iniciada com a descrição e seguida de um processo de inferência e de interpretação (Bardin, 1995).

3 – A apresentação e a análise interpretativa de dados

Embora a análise dos dados esteja presente ao longo de todo o processo inerente à sua recolha, como referem Ludke e André (1988) e Bogdan e Biklen (1994), a verdade é que a análise formal inicia-se após a obtenção da maior parte do material adquirido (Patton, 1990), sendo que agora, atendendo à natureza dos dados que se caracterizam por uma enorme extensão, riqueza e polissemia, o investigador qualitativo depara-se com uma tarefa mais complexa. Se pensarmos no processo de análise como meio de extrair sentido dos dados (Alonso, 1998), então, de acordo com o pensamento de Woods (1989), traduzido por Alonso (1998), tal exige do investigador atitudes de intuição, sensibilidade e criatividade. Igualmente, é-lhe exigido uma grande capacidade de sistematização, assim como a utilização de metodologias de análise que lhe permitam transpor enfoques puramente intuitivos e atribuir consistência e rigor ao processo analítico.

Com base nestes pressupostos, partimos para a análise e interpretação dos dados, tendo emergido do processo analítico as categorias e respectivas subcategorias, por nós consideradas, representadas no quadro que se segue.

Quadro 2. Construção das categorias e subcategorias de análise:

Temas	Definições	Indicadores
1 – O PCT:		
1.1 – Conceção:	Modos de entender e construir os PCT.	Entrevistas.
1.1.1 – Procedimentos subjacentes à construção.	Aspectos referidos com a tomada de decisão e com o período de elaboração dos PCT.	Projectos
1.1.2 – Fundamentação.	Documentos utilizados na orientação teórica/elaboração dos PCT. Pressupostos teóricos.	Observações
1.1.3 – Relação PCT com outros documentos/Projectos.	Percepções existentes sobre a relação dos PCT com outros documentos/Projectos da escola e preocupação com a articulação entre eles.	
1.1.4 – Currículo e PCT.		

<p>1.1.5 – Elementos inerentes à estruturação.</p> <p>1.1.6 – Participação.</p> <p>1.1.7 – Dificuldades.</p> <p>1.1.8 – Divulgação.</p> <p>1.1.9 – Opiniões sobre o PCT.</p> <p>1.2 – Operacionalização:</p> <p>1.2.1 – Elementos inerentes à concretização.</p> <p>1.2.2 – Coordenação.</p> <p>1.2.3 – Relação planificação com realização.</p> <p>1.2.4 – Resultados.</p> <p>1.3 – Avaliação:</p> <p>1.3.1 – Elementos inerentes à avaliação.</p> <p>1.3.2 – Áreas de melhoria.</p>	<p>Justificações dos professores para a configuração do Currículo como PCT.</p> <p>Questões relacionadas com a intencionalidade dos PCT, os intervenientes e as dinâmicas de trabalho... as dificuldades e os êxitos na sua elaboração.</p> <p>Pressupostos relacionados com o envolvimento dos diversos intervenientes.</p> <p>Estratégias de resolução das dificuldades ou obstáculos.</p> <p>Aspectos relativos ao modo e ao impacto da divulgação dos PCT.</p> <p>Forma como os professores valorizam o PCT.</p> <p>Modos de desenvolver e concretizar os PCT.</p> <p>Questões relacionadas com os intervenientes e as dinâmicas de trabalho na realização dos PCT.</p> <p>Forma como se processa o planeamento e desenvolvimento do trabalho.</p> <p>Correspondência e articulação entre as intenções dos PCT e o trabalho desenvolvido.</p> <p>Apreciações respeitantes aos benefícios e melhorias resultantes da concretização dos PCT.</p> <p>Modos de avaliar os PCT.</p> <p>Questões relacionadas com os momentos, os processos e os participantes na avaliação dos PCT.</p> <p>Percepções que existem no que se refere às falhas e reajustamentos tocantes à operacionalização dos PCT.</p>	<p>Entrevistas</p> <p>Questionários</p> <p>Projectos</p> <p>Observações</p> <p>Entrevistas</p> <p>Projectos</p> <p>Observações</p>
<p>2 – O PCT e a Diversidade Sociocultural das Turmas:</p> <p>2.1 – Diversidade das turmas:</p> <p>2.1.1 – Expectativas.</p> <p>2.1.2 – Currículo.</p>	<p>Modos de entender, encarar e actuar com as turmas.</p> <p>Expectativas dos professores em relação às necessidades das turmas.</p>	<p>Entrevistas</p> <p>Projectos</p> <p>Observações</p>

3.2.3 – PCT e TIC.	Entendimento das TIC no PCT.	
4 – A formação dos professores e o PCT:		
4.1 – Formação:	Modos de encarar/valorizar a formação e reconhecer as necessidades neste campo.	Entrevistas Questionários
4.1.1 – Frequentação.	Formação que os professores possuem sobre PCT e desenvolvimento/reorganização curricular.	
4.1.2 – Opiniões.	Maneira como os professores abonam essa formação.	
4.1.3 – Necessidades.	Percepções existentes em relação às carências de formação no âmbito da gestão flexível do Currículo/construção do PCT e solicitações nesse sentido.	
4.1.4 – Relação formação com PCT.	Questões relacionadas com a influência da formação na construção/operacionalização do PCT e deste na formação contínua.	

Desde o início, foi nossa preocupação encontrar respostas para as questões colocadas pelo que criámos um modelo de análise do “corpo do texto” de modo a atribuir-lhe significado e conseguirmos os dados que pretendíamos, e que agora apresentamos.

1 – O PCT:

1.1 – Concepção:

➡ Modos de entender e construir os PCT:

A partir da análise das entrevistas, dos projectos e das observações, obtivemos dados relativos aos modos como as professoras entendem e constroem os seus PCT.

1.1.1 – Procedimentos subjacentes à construção:

➡ Aspectos referidos com a tomada de decisão e o período de elaboração dos PCT:

Quando questionadas sobre este assunto, à excepção de uma professora que se reporta há dois anos atrás (P2), as restantes quatro contam que tomaram a decisão no início do ano lectivo em curso. Situação confirmada pela directora da escola quando diz que, se não está em erro, «... foi logo no início do ano (...) sobretudo no início do ano.

Primeiro, segundo mês...» (D1). Como justificações apresentadas, no primeiro caso a professora alude a «... necessidade de ter... mais dados dos alunos à mão» (P2), enquanto que em relação às demais, as respostas variam: «porque assim deve ser e porque assim nos é exigido» (P1); «porque assim nos... nos pedem. Também acho que é importante... porque... nos ajuda a trabalhar com todos os alunos ao mesmo tempo...» (P4); «... para poder combater algumas lacunas que poderiam existir na turma. Também para caracterizar o meio, a, a escola em si e ir ao encontro às dificuldades dos alunos» (P5).

Respostas, estas, que parecem indicar que as docentes elaboraram os seus Projectos: por dever ser ou por exigência/pedido (P1 e P4); por ser necessário/importante (P4); para caracterizar o meio e a escola (P5); para obter mais dados sobre os alunos (P2); para ajudar a trabalhar com todos ao mesmo tempo (P4); para combater as suas dificuldades/falhas (P5). Pensamos, assim, que elas os elaboram porque lhes são exigidos, mas também porque reconhecem a sua importância/utilidade, o que parece ser, desde já, um indício de que valorizam, de algum modo, a elaboração do PCT.

No que se refere ao período de elaboração, as respostas variam: «comecei a elaborá-lo no 3.º Período... O terceiro. Sim» (P1); «no 1.º ano comecei a elaborar (...). No 2.º ano continuei (...) Um ano e tal» (P2); «de Janeiro a Junho, foi a própria elaboração...» (P3); «ele é elaborado ao longo do ano... ele vai sendo... alterado, sempre que for necessário...» (P4); «foi ao longo do ano. Quer dizer, fiz uma primeira parte em que ficou concluída... em Janeiro, Fevereiro, mas depois fui sempre trabalhando esse Projecto ao longo do ano...» (P5).

Assim, temos: o 3.º período lectivo (P1); de Janeiro a Junho (P3); ao longo do ano/o ano lectivo (P4 e P5); um ano e tal (P2); alterações periódicas no PCT (P4 e P5). Sobre este assunto, a percepção da directora é a de que «... foi sobretudo no 1.º Período que eles já conseguiram elaborar a maior parte...» (D1), apesar de irem «... actualizando ao longo do ano...» (D1), ideia que, em parte, coincide com algumas opiniões expressas. E, embora as respostas obtidas sejam aparentemente muito diversificadas, constatamos que a maioria indica um período de elaboração que percorre todo o ano lectivo, apesar de, relativamente ao seu começo, as coincidências ficarem reduzidas a apenas dois casos (P4 e P5). Ainda, algum atraso no seu início, parece-nos ficar a dever-se a algumas circunstâncias que foram condicionando um trabalho mais atempado.

1.1.2 – Fundamentação:

➡ Documentos utilizados na orientação teórica/elaboração dos PCT:

A questão inerente a esta temática, conduziu às seguintes respostas: «... baseei-me num livro (...) que fala sobre Reorganização Curricular... também fala sobre o PEE e... o PCE» (P1); «... baseei-me em documentos que me deram em acções de formação... Especificamente sobre o PCT» (P2); «inspirei-me em outros PCT e documentos que fizessem alusão à sua estrutura, à maneira como se deve desenvolver... À Internet» (P3); «em livros... que têm já como é que se faz um PCT, orientei-me pelo PCE, porque é a partir daí que vamos buscar algumas coisas...» (P4); «... baseei-me em, em documentos pré, já elaborados, em pesquisas na Internet e baseei-me nesses, nesses documentos... e outros já existentes na escola...» (P5).

Estas respostas parecem indicar que tal orientação teve por base, mormente: livros que falam sobre o PCT (P1 e P4); documentos dados em acções de formação (P2 e P5); documentos obtidos pela Internet (P3 e P5); outros PCT (P3); orientação pelo PCE (P4). Sobre esta matéria, a directora referiu: «... havia ali documentos, consultaram-nos, que foi umas formações que houve... há dois ou três anos... e pediram (...) por acaso dei esses documentos, e penso que foi aí que se orientaram...» (D1), confirmando, de certo modo, algumas das respostas. Fica-nos, assim, a ideia de que a orientação teórica na elaboração dos PCT, teve por base, principalmente, livros e outros documentos relacionados com a temática, sendo de realçar o recurso ao PCE e a outros PCT, apenas por uma professora, numa e noutra situação (P4 e P3), respectivamente.

Similarmente, a questão relativa aos pressupostos teóricos que serviram de fundamentação à construção dos PCT, levou às respostas: «não tive assim nada teórico, nenhum autor específico, mas baseei-me naquele livro que eu já referi. E também nalguns projectos curriculares de, elaborados por outros colegas, que... entretanto vi» (P1); «ah foi... Foram documentos que me deram na (...) numa acção de formação (...) Também com o, com o PCE...» (P2); «... Só houve um ou outro documento da Internet...» (P3); «houve. Eu... no princípio da minha carreira tive muita formação em relação aos projectos... lógico que adquiri alguns textos e através deles... E livros também (...) os das Edições ASA (...) e depois nas formações...» (P4); «é assim: eu não me baseei em nenhum livro específico (...) mas... lembro-me de na universidade de ter estudado um autor que era o Formosinho... que dizia que... a escola não tem que ser vista com, como uma, uma loja de pronto-a-vestir em que (...) existe apenas um tamanho único. A escola tem que ser vista como um... cada aluno no seu individual. E, e eu (...) fui... indirectamente, apoiar-me... nas ideias desse autor» (P5). Sobre este tema, a directora diz não possuir conhecimento, embora confirme a cedência de documentos, para o efeito:

«Só apenas aqueles documentos que já haviam ali (...) da acção de formação. Outros, não tenho conhecimento» (D1).

Pelas respostas dadas, consideramos que houve, sobretudo: a leitura de livros (P1 e P4); a utilização de outros Projectos Curriculares (P1 e P2); a leitura de documentos facultados em acções de formação (P2 e P4); o recurso a documentos da Internet (P3); o apoio em ideias de autores estudados na formação inicial (P5). Parece-nos, assim, que na fundamentação dos PCT foram utilizados, essencialmente, livros, documentos diversos e outros Projectos Curriculares, o que a nosso ver ilustra uma diversidade de recursos utilizados e representa, na sua generalidade, uma boa base na fundamentação.

1.1.3 – Relação PCT com outros documentos/Projectos:

➡ Percepções existentes sobre a relação dos PCT com outros documentos/Projectos da escola e preocupação com a articulação entre eles:

Relativamente a estes aspectos, e através das entrevistas realizadas, todas as professoras reconheceram, directa ou indirectamente, que existe relação entre o PCT e os outros documentos/Projectos da escola e, a maioria, referiu mesmo a necessidade de articulação e interligação deste com todos os outros. Na voz das próprias: «... o PCT... deve estar em estrita articulação, relação com todos os outros projectos» (P1); «... eu acho que é uma relação complementar. Mas eu, eu... estou com dificuldade em complementarizar isso...» (P2); «... estão todos interligados. O PCT precisa de todos os outros para crescer, só que enquanto os outros são mais abrangentes, o PCT fixa-se somente num grupo restrito. Na turma» (P3); «Há. Faz todo o sentido (...) tens que ter, saber o PEE, o PCE, e só depois é que vais para o PCT (...) temos que articular uns com os outros, se não (...) estava a trabalhar duma maneira enquanto os meus colegas (...) estavam a trabalhar doutra. Isso não faz sentido» (P4); «... o PCT tem que estar apoiado nestes, nestes outros Projectos... porque todos estes documentos estão interligados entre si. Desde a Lei de Bases... Currículo Nacional, PEE, PCE, todos...» (P5). Neste caso, a directora pensa que «... todos estes documentos dão uma caracterização mais abrangente... da escola (...) o principal objectivo do PCT (...) é caracterizar a turma, para depois actuar...» (D1), não ficando muito clara a sua ideia sobre a existência, ou não, de relação entre eles.

Pelas respostas, pensamos ter: relação e articulação necessárias entre o PCT e os outros documentos/Projectos da escola (P1 e P4); trabalho comum em prol dos mesmos objectivos (P4); relação de natureza complementar entre eles (P2); dificuldades nessa

complementaridade (P2); carácter abrangente dos diferentes Projectos da escola e carácter mais restrito e incisivo do PCT (P3 e D1); desenvolvimento do PCT sustentado nos outros Projectos (P3 e P5); necessidade de conhecimento do PEE e do PCE para a elaboração do PCT (P4). Aqui, saliente-se que apenas a professora P2 manifesta a dificuldade na “complementaridade” entre os diversos Projectos, ficando-nos a dúvida se as outras colegas partilharão ou não desta dificuldade.

Sobre a preocupação com a articulação, disseram: «sim. Ao elaborá-lo, tentei articulá-lo com todos eles, porque tem que existir uma inter-relação entre eles. Não pode, de forma alguma... estar independentes, uns dos outros» (P1); «eu tenho dificuldade em relacionar... isto é uma espécie de puzzle, e eu tenho dificuldade de fazer este puzzle... articulá-los e encaixá-los...» (P2); «sim, porque é fundamental. Por ex. através do PEE, conhecer o meio, os problemas que existem, para ultrapassá-los» (P3); «sim... Eu considero muito importante...» (P4); «sim. Completamente. Os objectivos que (...) que me levaram a... a elaboração deste PCT, foram (...) organizar um trabalho capaz de ir ao encontro da realidade da turma, coordenar estratégias para cada situação e acompanhar cada caso como único e avaliar cada aluno. Por isso, teve que ser dirigido também em comunhão com estes Projectos já existentes» (P5). Algumas destas opiniões são corroboradas pela directora, quando afirma: «... lembro-me de terem perguntado (...) relativamente ao PEE, qual o tema que estava a ser trabalhado (...) Foi com esse sentido (...) será para haver também uma melhor articulação a nível da escola...» (D1), aflorando deste modo a ideia de um trabalho que se preconiza mais colegial e solidário.

Assim, poder-se-á depreender: a visão de uma espécie de puzzle relativamente ao conjunto dos diversos documentos/Projectos da escola (P2); o reconhecimento da importância em relacionar/articular o PCT com os outros documentos/Projectos (P1, P3, P4 e P5); a existência de articulação entre eles (P1, P3, P4 e P5); dificuldades na relação/articulação (P2); a construção do PCT com vista à organização de um trabalho adequado à turma (P5); a coordenação/adequação de estratégias a cada aluno/situação, mediante a construção do PCT (P5); um melhor conhecimento do meio através do PEE (P3); o conhecimento do tema do PEE para uma melhor articulação a nível de escola (D1). Como se pode apurar, a maioria das professoras tentou articular o seu PCT com os outros Projectos da escola e reconhece a importância de tal articulação, verificando-se, num caso (P3), a ênfase no PEE, enquanto instrumento que pode ajudar a diagnosticar os problemas do meio. De realçar, a visão de uma espécie de puzzle relativamente aos diversos documentos, expressa por uma professora (P2), sendo que esta

ideia, se à partida parece fazer sentido, também poderá nos remeter para o “puzzle organizativo” que faz parte estruturante da fragmentação e da separação do conhecimento que ainda é promovido em algumas das nossas escolas. Também aqui, a professora P2 volta a exteriorizar a dificuldade que sente neste âmbito.

No que se refere à relação dos PCT com o Currículo Nacional, as opiniões foram unânimes em reconhecer a existência de relação entre eles, assim como a importância de os PCT serem elaborados com base em tal documento, resultando fundamental uma articulação entre os mesmos. Assim, disseram: «... o PCT é construído com base no Currículo Nacional» (P1); «... isso aí também tenho dúvidas... de articular isso com o Currículo... Tentei... Mas... o Currículo Nacional... é extenso...» (P2); «É fundamental articulá-lo... Sim. E com todos os outros... Sim» (P3); «o Currículo Nacional tem competências. Nós a partir dessas competências vamos articulá-las com a nossa turma...» (P4); «o PCT é um documento dirigido só para a turma, em específico, quando o Currículo Nacional apresenta directrizes para a orientação duma elaboração de todos os outros Projectos. Por isso têm de estar interligados entre si» (P5). A opinião da directora parece acordar com estas, quando diz: «acho que o Currículo Nacional (...) é o mais abrangente, é a nível nacional, é algo pelo qual nos vamos orientar, mas depois passamos para o local, e aí há as especificidades que têm que ser respeitadas e trabalhadas» (D1).

Pelas respostas dadas, deduzimos: a construção do PCT com base no Currículo Nacional (P1); o carácter mais abrangente do Currículo, a nível nacional (P5 e D1); o carácter local do PCT, dirigido especificamente à turma (P5 e D1); o reconhecimento da importância em articular/interligar o PCT com o Currículo (P3); a articulação a partir das competências preconizadas pelo Currículo (P4); dúvidas na articulação entre o PCT e o Currículo, pelo carácter extensivo deste (P2); uma orientação/elaboração de todos os outros Projectos, a partir das directrizes do Currículo Nacional (P5). Igualmente aqui, e uma vez mais, a professora P2 expressa as suas dúvidas em relação à articulação. E considerando que, neste contexto que temos vindo a abordar, apenas esta professora tem declarado dificuldades, interrogamo-nos se as mesmas são sentidas apenas por ela, ou se serão partilhadas pelas demais, embora não mencionadas.

Pela análise de conteúdo dos diferentes PCT (anexo II-6), descobrimos indicadores que confirmam a existência de relação/articulação dos PCT de todas as professoras, quer com o Currículo Nacional, quer com os outros Projectos da escola, embora a ênfase colocada em cada um destes aspectos varie de professora para professora. Esses indicadores, encontramos-os em todas as categorias representadas, à excepção da

“contextualização da escola” e, a título de exemplo, expomos: na categoria “o enquadramento dos PCT” e subcategoria “enquadramento legal dos PCT”, a referência ao Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, por duas professoras (P3 e P5); na categoria “a gestão do currículo escolar” e subcategoria “objectivos do currículo nacional”, a menção aos objectivos do Currículo que as professoras pretendiam alcançar (P1, P2, P3, P4 e P5) e, nesta mesma categoria, mas subcategoria “orientações curriculares”, a definição dos PCT de acordo com o Currículo (P1, P2, P3, P4 e P5) e também a articulação dos PCT com o PEE e o PCE (P1, P2, P3, P4 e P5); na categoria “a avaliação dos alunos” e subcategoria “modalidades de avaliação dos alunos” a alusão à generalidade das modalidades preconizadas no Currículo Nacional (P1, P2, P3, P4 e P5) e, ainda nesta categoria, mas subcategoria “momentos de avaliação dos alunos”, a conformidade com as directrizes do Currículo Nacional (P1, P2, P3, P4 e P5).

1.1.4 – Currículo e PCT:

➤ Justificações das professoras para a configuração do Currículo como PCT:

As razões apontadas para a configuração do Currículo como PCT, foram as seguintes: «... para melhor conhecer o meio social e pessoal, onde os alunos se inserem, e para elaborar estratégias que se, que se coadunem a cada um...» (P1); «... porque temos alunos diferentes, a níveis etários... níveis sociais... de nacionalidade... Origem... classes sociais... por tudo isso» (P2); porque «... é fundamental... conhecer o campo onde vou actuar e as estratégias que deverei pôr em prática, para ultrapassar as, os problemas e as barreiras que vão aparecendo» (P3); porque «... se nós temos que trabalhar as competências, temos que ir ao Currículo... mas tens que articulá-las também mediante as áreas todas... Para isso é que se deve elaborar um projecto... Trabalhar tudo...» (P4); «porque... é, é essencial organizar um trabalho capaz de ir ao encontro da realidade da... da turma. Por isso...» (P5). Relativamente a esta questão, a directora defende «... que é muito mais fácil... através do PCT, é mais fácil... descobrir, ver, quais os pontos que precisam de ser trabalhados, quais as estratégias a definir, para melhorar aquilo que necessita ser melhorado... adaptar... Às necessidades locais» (D1).

Reconhecemos, então: a existência de alunos diferentes a diversos níveis (P2); o conhecimento do campo de actuação (P3 e D1); uma maior facilidade na descoberta dos problemas (P3); o conhecimento do meio onde os alunos se inserem (P1); a projecção e adequação de estratégias aos problemas (P1 e P3); a articulação entre as competências do Currículo e o PCT (P4); a organização de um trabalho adequado à turma (P5 e D1).

Podemos, assim, verificar a existência de opiniões muito próximas, relativas a esta questão, e mesmo uma consonância de opiniões, sobretudo, no que se refere ao conhecimento do meio onde os alunos se inserem/do campo de actuação (P1, P3 e D1) e à projecção e adequação de estratégias aos alunos e aos problemas/à organização de um trabalho adequado à turma (P1, P2, P3, P5 e D1). Pelas opiniões emitidas, parece-nos também haver uma consciência por parte das professoras, na sua generalidade, das razões que subjazem à preparação dos PCT e que devem justificar tal elaboração, com base no Currículo Nacional.

Uma análise de conteúdo aos PCT (anexo II-6), mostra que as fundamentações aí expressas, na categoria “o enquadramento dos PCT” e subcategoria “fundamentação/justificação dos PCT”, não só se coadunam com as ideias das professoras, expostas nas entrevistas, como também vêm complementá-las. Tais justificações, indicam que o PCT: emerge da necessidade de ultrapassar a ideia de Currículo “tamanho único” (P5); procura respostas adequadas aos alunos e aos contextos (P1, P2 e P5); define opções e intencionalidades próprias (P3); constrói modos específicos de organização e gestão curricular (P3); orienta o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (P1, P2, P3, P4 e P5); adequa o currículo às especificidades da turma (P3 e P5); adapta a cada escola/turma a flexibilidade da gestão curricular (P5); adequa a consecução das aprendizagens que integram o currículo (P3). Também aqui, nos parece que as ideias apontam para um conhecimento, por parte das professoras, das razões para a configuração do Currículo como PCT. Igualmente, poder-se-á depreender que elas reconhecem a importância de tal configuração.

1.1.5 – Elementos inerentes à estruturação:

➤ Questões relacionadas com a intencionalidade dos PCT, os intervenientes e as dinâmicas de trabalho... as dificuldades e os êxitos na sua elaboração:

Em relação à intencionalidade, as professoras tiveram presente: «... organizar um trabalho que fosse de encontro com a realidade da turma e poder assim diferenciar cada aluno e cada caso particular» (P1); «... conhecer melhor, melhor os alunos (...) a nível dos pais (...) da escolaridade dos pais... da constituição do meio familiar... saber (...) um bocadinho (...) a vida deles em casa e na família...» (P2); «... a principal preocupação foi, adequar o Currículo às características específicas de cada aluno, planificar actividades de acordo com a realidade (...) na minha sala de aula, e identificar diferentes ritmos de

aprendizagem e ajudá-los através de, da diferenciação pedagógica» (P3); «a heterogeneidade da minha turma, não é? (...) têm a ver... com os conteúdos que são trabalhados ao longo do ano... E com a nossa estrutura, o nosso espaço, a nossa escola, não é? Por ex., nós não temos muitos meios...» (P4); «... foi principalmente organizar um trabalho capaz de ir ao encontro da realidade da turma, coordenar estratégias, acompanhar cada caso como único e avaliar a, a turma, depois de uma avaliação individual, claro» (P5).

Soubemos, assim, que as professoras traçaram como objectivos: conhecer os alunos e o seu contexto familiar (P2); identificar diferentes ritmos de aprendizagem (P3); adequar o currículo à especificidade da turma (P3); organizar um trabalho adequado à sua realidade (P1, P3, P4 e P5); coordenar estratégias e planificar actividades (P3 e P5); diferenciar pedagogicamente e acompanhar cada caso (P1, P3 e P5); avaliar os alunos individualmente/avaliar a turma (P5), destacando-se, pois, a organização de um trabalho adequado à turma e a diferenciação pedagógica/acompanhamento de cada caso, relativamente à maioria das docentes. Na ideia da directora, os objectivos centraram-se no «... colmatar as dificuldades que iam aparecendo na turma (...) sobretudo nas aprendizagens (...) também (...) ter atenção ao relacionamento entre colegas. A dimensão humana. O, o viver em... em conjunto» (D1), opinião que parece combinar com as ideias expostas. Note-se que este aspecto da dimensão humana, não foi referido por nenhuma professora, ficando a dúvida se não o fizeram por não lhes ter ocorrido, ou por não lhe atribuírem a mesma importância que aos outros aspectos. Quanto a nós, fica a convicção da primeira hipótese.

Na análise de conteúdo dos PCT (anexo II-6), na categoria “a gestão do currículo escolar” e subcategoria “objectivos dos PCT”, constatamos que os indicadores obtidos não só se aproximam dos objectivos referidos nas entrevistas, como ainda complementam alguns deles. Tais indicadores, expressam: o conhecimento mais profundo da turma e do meio envolvente (P1, P2 e P3); a responsabilização dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (P4); a melhoria das condições para o seu desenvolvimento e aprendizagem (P4); a colmatação das necessidades dos alunos de forma adequada e funcional (P4); a oferta de actividades que visem o desenvolvimento de capacidades e competências (P4); a adopção de estratégias que vão ao encontro das dificuldades de cada aluno (P3 e P5); uma atenção particular às situações de exclusão e dificuldades de aprendizagem (P5); a melhoria dos resultados da turma (P1, P2 e P3).

Neste extrapolar de opiniões, as ideias que ressaltam levam-nos a inferir que a maioria das professoras valoriza, sobretudo: um conhecimento mais profundo da turma e do meio envolvente, a organização de um trabalho adequado à realidade da turma, uma diferenciação pedagógica e um acompanhamento de cada caso/aluno e, ainda, a melhoria dos resultados da turma, o que a nosso ver se enquadra nos reais desígnios do PCT.

No campo das prioridades curriculares, referiram: «... são essencialmente aquelas que nos levam a encontrar estratégias (...) capazes de ir ao encontro de cada aluno. A todos os níveis: emocional, pessoal sociocultural e económico. E também dei especial atenção à leitura (...) e à Expressão Escrita, pois é onde (...) demonstram mais dificuldades» (P1); «... tive sempre mais presente a Matemática e a Língua Portuguesa, porque eu acho que (...) são o alicerce, são o calcanhar de Aquiles... da Educação. Sabe?... É. São pilares (...) da Educação e da própria formação, formação do indivíduo...» (P2); «sim, a escolha de estratégias e de recursos adequados, que pudessem fazer do aluno o alvo da, da aprendizagem, e do Projecto, e adequar, as aprendizagens ao seu nível, tentando ultrapassar as falhas...» (P3); «... dei mais importância à Língua Portuguesa, porque os alunos têm muita dificuldade (...) e se eles não perceberem e não souberem escrever (...) não vão perceber Estudo do Meio nem Matemática. Nem outras áreas... A ortografia... Muita, muita dificuldade» (P4); «são essencialmente a busca de estratégias capazes de ir ao encontro da, das lacunas dos alunos, ao nível das aprendizagens... em termos de Currículo... Tratei no geral. Sim» (P5).

Vemos, assim, que as professoras pretendiam: o respeito pela individualidade dos alunos (P1); o desenvolvimento pessoal e social da criança (P1 e P2); a primazia da criança tornando-a o alvo da aprendizagem (P3); a promoção das aprendizagens relacionadas com as áreas disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática (P1, P2 e P4); a adequação das aprendizagens ao nível dos alunos (P1, P3 e P5); a busca de estratégias e recursos para a superação das lacunas (P5), o que parece indicar que as prioridades se centraram, particularmente, nas aprendizagens relacionadas com a Língua Portuguesa e a Matemática e, uma vez mais, numa adequação das aprendizagens ao nível dos alunos, considerando a maioria das professoras, embora seja de destacar, também, em relação a duas delas (P1 e P2), o desenvolvimento pessoal e social da criança.

De referir que, pela análise de conteúdo das observações (anexo II-1), na categoria “a gestão do currículo escolar” e subcategoria “desenvolvimento de áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória”, podemos confirmar que, no suceder das aulas, houve uma maior valorização da Língua Portuguesa, seguindo-se uma grande valorização

da Matemática, pela maioria das professoras. Identicamente, em relação à formação pessoal e social dos alunos, nesta mesma categoria e subcategoria “desenvolvimento de áreas curriculares não disciplinares de frequência obrigatória”, podemos ver que, nesta área, foram feitas algumas abordagens no domínio da formação cívica.

No âmbito das dimensões, disseram: «visei mais a dimensão pessoal. Isto é, ver o aluno como um só, pois cada um tem uma realidade diferente e tentá-los agregar... num todo que é a turma» (P1); «... foi a dimensão afectiva, porque eu acho que (...) isso... é uma espécie de motor de arranque para o resto (...) e depois também social, porque a gente também não vai lançar para a rua só crianças... todas muito cheias de afectos... mas sem, sem determinadas competências sociais» (P2); «sim (...) o sucesso individual de cada aluno... no que concerne aos diversos níveis: o cognitivo, o emocional, o sociocultural» (P3); «eu valorizo muito, muito os indivíduos (...) Eu tenho várias fichas que faço (...) na Formação Cívica e no Estudo Acompanhado, de auto-estima, de valorização pessoal (...) faço exercícios... e faço diplomas... trabalho a valorização pessoal do indivíduo» (P4); «foram observar cada aluno como único (...) pois todos são diferentes na sua condição e desempenhos escolares... dimensão pessoal da criança... Sim...» (P5). Neste caso, a directora acrescentou: «foi sobretudo a nível da aprendizagem (...) deve ter sido sobretudo isso. E também... a dimensão humana e a dimensão relacional» (D1).

As professoras visavam, pois: a dimensão pessoal (P1, P4 e P5); a dimensão afectiva (P2); a dimensão humana e a relacional (D1); a valorização/promoção individuais (P3, P4 e P5); o desenvolvimento de competências dos domínios cognitivo, emocional e sociocultural (P3); a promoção do bem-estar e felicidade dos alunos (P2); a motivação para a escola e para as aprendizagens (P2 e P4), recaindo a incidência sobre a dimensão pessoal e a valorização/promoção individuais, sem contudo esquecer a motivação.

Note-se que a análise de conteúdo dos PCT (anexo II-6), na categoria “a contextualização da escola” e subcategoria “diagnóstico/principais problemas identificados”, mostra que alguns dos problemas das turmas se relacionam com: as dificuldades de aprendizagem por parte de alguns alunos (P1, P2, P3, P4 e P5); o défice de motivação/interesse e empenho (P3, P4 e P5); a falta de auto-estima (P1 e P3), o que, na nossa opinião, se coaduna, não só com as dimensões pretendidas, mas também com as prioridades visadas.

Já em relação à gestão curricular e dinâmica da turma, expuseram: «visava alcançar a formação pessoal, moral, ética, comportamental e (...) a da aprendizagem (...) de novos conhecimentos (...) na maioria os resultados foram alcançados, porque os alunos foram adquirindo novas aprendizagens, novas formas de inter-ajuda, de socialização e de camaradagem...» (P1); «olhe, eu acho que tive dificuldades em gerir esse currículo. Em articulação com outras coisas (...) acho que me falta conhecimentos (...) na turma eu também pretendia que os alunos se tornassem mais, mais autónomos... mais capazes de se orientar, de... de eu ser uma espécie de... de guia, de orientadora (...) ao longo do ano sim (...) Penso que consegui» (P2); «... tentei incutir (...) na dinâmica de turma, a autonomia (...) dos alunos, uma responsabilidade, o “saber ser” e o “saber estar” e, acredito que consegui (...) Os alunos mostraram-se receptivos aos estímulos e, no final do ano, mostraram-se crianças mais independentes (...) e preocupados com o seu percurso» (P3); «dinamizá-los. Tentar dinamizar os pais, também (...) chamei-os muitas vezes à escola... comunico muito com os pais e tento que eles sejam mais autónomos... Colaborem a cem por cento... Resultados... Há fases...» (P4); «faço sempre uma gestão com o intuito que tudo funcione e que vise alcançar bons resultados a nível, dos conceitos, dos comportamentos e da auto-estima. Os resultados foram-se alcançando ao longo do ano (...) as aprendizagens foram sendo adquiridas, os comportamentos foram melhorando e os alunos tornaram-se mais confiantes...» (P5). Aqui, a directora entende «... que era sobretudo conseguir com que aqueles alunos que estivessem menos motivados ou que tivessem mais dificuldades, arranjar estratégias, tentar motivá-los e fazer com eles superassem as dificuldades...» (D1), o que, a nosso ver, se relaciona com algumas ideias das colegas.

Assim, as professoras enfatizam: o desenvolvimento de competências relacionadas com o “saber ser” e o “saber estar” (P1 e P3); o desenvolvimento da autonomia e das capacidades de decisão e responsabilização dos alunos (P2, P3 e P4); a promoção da auto-estima e da autoconfiança (P5); a dinamização dos pais para a colaboração com a escola (P4); a receptividade dos alunos e a aquisição de conhecimentos (P1, P3 e D1), com resultados progressivos ao longo do ano, na maioria das turmas. Uma vez mais, parece-nos que isto se coaduna com algumas das dificuldades/problemas identificados nos PCT e também com algumas das intenções aí expressas, no âmbito da “intervenção pedagógica” (subcategoria) e da “gestão do currículo escolar” (categoria), como sejam: o atendimento às características e necessidades dos alunos (P1, P2, P3, P4 e P5) e o desenvolvimento do auto controle e da autoconfiança (P1 e P2). Também aqui, a

professora P2 revela a sua dificuldade na gestão e articulação do Currículo “com outras coisas”, confessando que lhe falta conhecimentos nesta matéria.

No que se refere aos intervenientes na elaboração dos PCT, adiantaram: «... fui eu só (...) Apesar, de os alunos também ajudarem, a melhor os conhecer» (P1); «... foram os pais e eu. Mais ninguém (...) o Projecto Curricular da minha turma foram os pais e eu» (P2); «... o principal interveniente foi, foi eu como professora titular. Os restantes docentes (...) alguma informação que eu não conseguisse perceber ou articular melhor, ajudaram-me. Mas, principalmente foi só eu... os alunos...» (P3); «a professora, os alunos, os professores das outras áreas... Os professores participaram na fundamentação teórica (...) sempre que eu preciso de alguma coisa, também nós conversamos sobre isso...» (P4); «... foram (...) eu mesma, com a ajuda, por vezes, dos alunos para a caracterização destes e também o grupo docente, para a caracterização do meio, da escola, para planos de actividades» (P5). Sobre este assunto a directora diz: «eu deduzo que tenha sido apenas o professor titular de turma... não tenho ideia de se terem referido a, a mais ninguém» (D1).

Assim, quanto aos intervenientes na elaboração dos PCT, enunciados nestas respostas, temos: professora titular da turma (P1, P2, P3, P4, P5 e D1); colaboração dos alunos (P1, P3, P4 e P5); ajuda dos outros docentes da escola (P3, P4 e P5); colaboração dos pais (P2). Saliente-se, aqui, o facto de apenas uma professora (P2) ter mencionado a participação dos pais na elaboração do Projecto. Será que desconhecem que eles também devem cooperar neste aspecto? Será que dispõem desse conhecimento mas não lhe atribuem importância? Ou será que se esqueceram de referir tal ajuda? Fica a questão. Destaque-se, igualmente, a participação dos alunos nesta tarefa, referida pela maioria das professoras, o que nos remete para a importância que estas parecem lhes atribuir na intervenção/organização do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação às funções desempenhadas pelos diversos intervenientes, informaram: «fui eu própria a pensá-lo, não é? E a construí-lo. E a tentar levá-lo à sua concretização» (P1); «o meu papel foi fundamentalmente o de (...) pesquisadora e depois de tratar os, tratar os dados. Portanto (...) pesquisadora, analista e, e fazer, e fazer a síntese...» (P2); «a minha função foi, recolher informações e delinear estratégias, pô-lo em prática de acordo com os objectivos traçados e (...) avaliá-lo, tendo em atenção os critérios (...) estipulados» (P3); «... Eu sou a mentora do Projecto (...) Eu é que organizei. Eu é que sei (...) como é que a turma é, o que (...) é melhor para eles... Elaborei... estou (...) Em

tudo... A mil por cento» (P4); «foi a de organização do Projecto, passando por implementá-lo, até à sua conclusão» (P5).

Temos, então, no caso da professora da turma: mentora do Projecto (P4); pesquisa, tratamento/análise e síntese de dados (P2); idealização, construção, orientação e concretização do PCT (P1, P2, P3, P4 e P5); avaliação atendendo aos critérios estipulados (P3). Sobre esta questão, a opinião da directora também é a de que cada docente «... estruturou, da forma que achou mais correcta... visando sempre superar as dificuldades... e... perspectivando... o maior sucesso para os alunos» (D1), verificando-se assim que, tanto a directora como as professoras, destacam a estruturação e concretização dos Projectos.

No caso dos outros professores, as respostas foram: «... eles ajudaram, não é? Dando sugestões. Só» (P1); «...por ex. a ajudar em casa... nos trabalhos de casa (...) a orientá-los (...) Os pais nesse aspecto, por exemplo...» (P2); «... a ajuda fornecida dos outros docentes... prende-se somente com informações. Acerca, a características do meio, a problemas analisados no PEE, possíveis soluções» (P3); «... os outros professores, foi mais dizer aquilo que vão trabalhar ao longo do ano e se... pudermos juntar algumas áreas... A interdisciplinaridade... Os alunos (...) dão ideias do que é que nós podemos fazer...» (P4); «... um papel indirecto. O papel activo quem teve foi, foi eu própria...» (P5).

Neste caso, temos: disponibilização de informações relacionadas com o PCT (P3); partilha das intenções de trabalho pelos professores da turma, visando a interdisciplinaridade (P4). No caso dos alunos, temos: ideias/sugestões acerca do trabalho a desenvolver (P1 e P4). De salientar uma referência à ajuda dos pais como um contributo também para o PCT (P2).

Quanto à participação da directora da escola, explicaram: «não concretamente, porque ela também não conhecia os alunos (...) Mas, esteve sempre disponível para fornecer (...) dados ou informações necessárias (...) a sua participação é fundamental, porque a directora é o alicerce de todo este conjunto, que é a escola...» (P1); «eu nem sabia que a directora (...) devia participar nisto (...) Sim. Talvez ela tivesse alguma coisa a dizer (...) especialmente quando (...) já conhece (...) o meio (...) Mas no meu caso (...) não senti essa necessidade. Nem me passou pela cabeça, sequer» (P2); «o papel dela foi, foi mediadora (...) Mostrou-se sempre disponível para verificar se eu estava a articular o PCT com os outros projectos, ou esclarecer alguma dúvida (...) acredito que seja importante. Dá uma perspectiva mais, e uma intervenção mais dinâmica ao Projecto...»

(P3); «Sim... Também lhe pedi informação... Papel... De directora (...) ajudar as colegas. Sempre que foi preciso algum documento (...) ela facultou-nos (...) se houver algum problema... nós temos que (...) dar conhecimento à directora (...) acho que é importante ela também... interagir com a turma...» (P4); «... A directora mostrou-se sempre disponível (...) dando na finalização do Projecto, o, o seu aval... a participação dela é importante (...) porque todas as opiniões (...) todas as ideias que possam vir a ser uma mais-valia para a turma, são sempre importantes» (P5).

Vemos, então, que as professoras referiram: ausência de participação concreta da directora (P1); fornecimento de dados ou informações (P1, P3, P4 e P5); participação importante – uma mais-valia para a turma (P1, P3, P4 e P5); participação fundamental quando já conhece o meio (P2); prestação para maior perspectiva e dinamismo do Projecto (P3); papel de colaboradora, mediadora e supervisora (P1, P3, P4 e P5); valorização da interacção entre a directora e professores/alunos (P4); desconhecimento de que a directora deve participar (P2); ausência da necessidade de participação da directora (P2). Verifica-se, assim, que a maioria valoriza a participação da directora, realçando o seu papel coadjutor, tendo tal se concretizado, sobretudo, através da disponibilização de dados ou informações. O mesmo é confirmado pela própria, quando diz que colaborou «... apenas na facultação... de dados, mais nada» (D1), embora também considere que «... essa participação... poderá ser importante (...) para (...) ajudar o professor da turma, a atingir os seus objectivos» (D1). De salientar, o facto de uma professora (P2) desconhecer que deva haver tal participação, o que parece evidenciar alguma falta de conhecimento nesta matéria.

Quanto à importância atribuída às diferentes participações, manifestaram: «sim, porque eles [alunos] deram-me muitos dados sobre eles, que eu não sabia, não é? Já que a turma o ano passado não foi minha. E deram sugestões, também» (P1); «... muito importante... especialmente a dos pais... Porque se eles não me dão dados (...) sobre os filhos, esses dados (...) são importantes, para eu conhecer (...) melhor os alunos... Aliás... toda a, a complementaridade entre família e escola ou entre pais e professores, isso só faz bem aos, às crianças...» (P2); «é importante mas no 1.º ciclo (...) a professora titular de turma é quem manda, por assim dizer... A importância... é relativa» (P4); «sim (...) eu acho que, que o PCT deveria ser, não só elaborado por nós... deveria ser elaborado por um... um grupo docente, mas, mas isso ainda está pouco enraizado e pronto e tentamos (...) principalmente dos professores que trabalham com a turma» (P5).

Estas opiniões, indicam-nos, pois: uma importância relativa no 1-º Ciclo (P4); muita importância (P2); o reconhecimento da colaboração recebida (P1); o destaque para a participação dos pais (P2); a valorização da complementaridade entre escola e família (P2); a sugestão de elaboração do PCT pelo grupo docente, em particular os que trabalham com a turma (P5); a elaboração conjunta pouco enraizada (P5). Isto significa que nem todas as professoras valorizam de igual modo tal participação, havendo quem entenda que no 1.º Ciclo isso “não faz muito sentido” (P4). Contudo, a maioria reconhece a importância da colaboração de outros elementos, para além dos professores, havendo mesmo quem chame a atenção para o facto de a elaboração dos PCT ainda se restringir muito aos professores das turmas (P5). Neste sentido, parece convergir a opinião da professora P2, quando defende que a participação dos pais é muito importante, enfatizando a necessidade de uma complementaridade entre a escola e a família, posto que essa só beneficiará os alunos. Pronunciando-se sobre este aspecto, a directora realça a importância da participação de toda a comunidade educativa. Nas suas palavras: «é importante haver um envolvimento de toda a escola... Professora do Ensino Especial (...) de Inglês... Educação Física... Música (...) também os colegas que... que fazem parte do Conselho Escolar (...) E os pais (...) E os alunos... Também (...) deveriam ter uma palavra a dizer...» (D1).

No que diz respeito às dinâmicas de trabalho implementadas, aquando da organização dos PCT, expressaram: «houve um tipo de trabalho mais individual da minha parte. Em relação aos alunos, ouvi a opinião da turma. No geral» (P1); «trabalhei sozinha... Sim, com a fonte, familiar» (P2); «de trabalho... Não... Não» (P3); «troco muitas impressões com os colegas (...) tenho medo de falhar... Normalmente sou sempre eu... Neste caso, é individual» (P4); «... trabalhei só. Tive uma parte que trabalhei sozinha e lógico que também tive que trabalhar com, com os alunos (...) ir ao encontro de... alguma necessidade deles... Só, só (...) nesse aspecto» (P5).

Pelas respostas, nota-se: um trabalho mais individual (P1, P2, P4 e P5); a atenção/auscultação das opiniões e necessidades dos alunos (P1 e P5); a troca de impressões com os colegas (P4). Nota-se, assim, um tipo de trabalho predominantemente individual, por parte da generalidade das professoras, sendo também esta a visão da directora que confirma: «sozinho, sim...», o que nos leva a pensar que ainda falta um caminho a percorrer no sentido de alcançar uma maior participação/cooperação dos diversos parceiros/intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente às dificuldades e aos êxitos vivenciados durante o processo de elaboração, no primeiro caso, ou seja, as dificuldades/obstáculos, revelaram: «sim, senti muitas dificuldades. As mais marcantes foram: na estruturação e elaboração do PCT; na articulação do PCT com os outros Projectos; também tive dúvidas se estaria a contemplar todos os itens que este deve conter» (P1); «... Eu...não tinha bem a ideia do que era um PCT. Não, fazer um PCT ali com (...) cabeça, tronco e membros. Tinha dificuldades (...) tanto ao elaborá-lo, como (...) por onde começar (...). O que é que hei-de pôr no meio, o que é que hei-de pôr a seguir (...) portanto na, desde o começo» (P2); «sim (...) aquilo que eu mais senti dificuldade, foi na construção do PCT... e tive alguma dificuldade, na estruturação (...). E também na recolha de alguns dados fundamentais, sim dados, como biográficos (...) que por vezes dificultou (...) a elaboração...» (P3); «sim, porque... estávamos à espera que este ano nos colocassem cá Internet (...) temos que (...) explorar fora da escola e (...) Deveria ser aqui. Essa é uma das dificuldades (...) Articular as competências que eles nos pedem. Pedem-nos muita coisa, em que não pode ser realizada... Nós nem um retroprojector temos (...) em termos de meios de comunicação (...) não temos nada» (P4); «não me recordo de ter tido dificuldades na elaboração do Projecto... Não» (P5).

Pelas respostas, verificamos que as professoras apontam: uma ideia imprecisa do que é um PCT (P2); dúvidas na estrutura formal do projecto (P1 e P2); alguma dificuldade na recolha de dados (P3); dificuldades na estruturação e elaboração (P1, P2 e P3); dificuldades na articulação das competências pedidas (P4); dificuldades na articulação com outros Projectos (P1); dificuldades pela falta de meios/materiais de comunicação (P4). Parece-nos, assim, que as maiores dificuldades se situam sobretudo ao nível da estruturação e elaboração dos Projectos, o que em parte é confirmado pela directora, quando diz: «inicialmente, é, é sobretudo a nível da estruturação (...) Que pontos é que eu devo focar (...) aqueles que realmente são importantes...» (D1), embora refira, igualmente, a dificuldade de articulação com os outros projectos. Saliente-se aqui que, no final da entrevista, em tempo de observações/comentários adicionais, a directora manifestou ainda a opinião que “deverá haver maior empenhamento de cada colega na elaboração dos mesmos” (D1), o que parece traduzir, também alguma falta de empenho dos professores na elaboração dos Projectos, podendo este factor constituir uma dificuldade adicional, relativamente às demais enunciadas. Destaque-se, ainda, o facto de uma professora (P5) não se recordar de ter sentido qualquer dificuldade na elaboração do seu Projecto.

No segundo caso, no caso das facilidades/êxitos conseguidos, exprimiram: «senti mais facilidade, facilidade na caracterização da turma, pois era um aspecto que ia adquirindo diariamente, mais conhecimento e dados, não é, no contacto directo com os alunos» (P1); «foi quando eu pedi aos pais e os pais quase sempre eram sinceros nos dados que me davam... eu obtive resultados especialmente com dois alunos... tanto no aspecto social como no aspecto académico... Em termos de êxito, acho que no aspecto da socialização... Porque os alunos... estão mais abertos, dizem (...) e fazem aquilo que pensam e também (...) agem pensando...» (P2); «sim (...) a tal autonomia que eu falava, acredito que os alunos conseguiram, e as estratégias que foram delineadas, fizeram com que eles conseguissem atingir a autonomia e a responsabilidade desejada...» (P3); «conhecer a turma (...) Acho que o mais fácil é conhecer mesmo os alunos» (P4); «... em quase todo o Projecto consegui elaborá-lo sem dificuldades e consegui os melhores êxitos, êxitos no que se refere ao comportamento da turma e também consegui que os alunos que estivessem em risco de reprovação conseguissem ultrapassar o ano, por isso, acho que retive alguns êxitos...» (P5).

As professoras salientam, então: o conhecimento e caracterização da turma (P1 e P4); os resultados académicos e sociais (P2 e P5); o êxito na socialização e no comportamento dos alunos (P2 e P5); uma maior capacidade de reflexão, abertura e decisão (P2); uma maior autonomia e responsabilização (P3); a progressão dos alunos em risco de retenção (P5). Apesar da variedade de opiniões, parece-nos ainda assim que, para além dos resultados académicos, o conhecimento e a caracterização da turma, bem como o êxito na socialização e no comportamento, são os aspectos mais referidos pelas professoras. Quanto à directora, diz não dispor de conhecimento sobre este assunto.

Se nos reportarmos às observações levadas a cabo nas diversas turmas (anexo III), podemos dizer que, facilmente, nos lembramos de algumas aulas em que alguns destes aspectos se evidenciaram. Assim, como exemplos, apresentamos: a obs. n.º 1 T (Tarde) – P3, em que ficou patente uma boa autonomia por parte dos alunos; a obs. n.º 25 T – P5, em que os alunos manifestaram um bom comportamento; e a obs. n.º 42 M (Manhã) – P2, em que os alunos revelaram um bom nível de socialização, particularmente com a professora.

1.1.6 – Participação:

➡ Pressupostos relacionados com o envolvimento dos diversos intervenientes:

Quando inquiridas sobre este assunto, as respostas, apesar de diferentes, não deixam de chamar a atenção para o facto de um envolvimento, uma participação/colaboração de todos os intervenientes, em função dos mesmos objectivos, resultar num trabalho mais rico e eficaz junto dos alunos. Assim, explicaram: «... porque com a participação e colaboração de todos, o Projecto torna-se mais rico e concreto e também se torna mais atractivo e eficiente para poder trabalhar com os alunos» (P1); «porque (...) enriquece o trabalho e torna-se um trabalho mais... mais completo... Talvez a nível teórico (...). Talvez a nível dos dois» (P2); «... para um melhor envolvimento entre escola, meio, professores e encarregados de educação, que se vai verificar no sucesso do aluno (...) para isso, o PCT tem de deixar (...) de ser visto como um documento (...) ao encargo do professor titular da turma, mas como (...) um Projecto colectivo...» (P3); «... se não fizermos um trabalho em grupo, não estamos a trabalhar para o mesmo objectivo, certo? (...) Todos os professores que trabalham com a turma. Se não, não faz sentido nenhum...» (P4); «para mim era essencial que houvesse mais intervenientes, para a realização do PCT. Deixa de ser um Projecto tão individualizado...» (P5). Neste âmbito, a opinião da directora vem ao encontro das ideias das colegas, quando declara: «... o aluno não se forma apenas com o professor titular da, da turma (...) e o meio familiar, neste caso, acho muito importante (...) a participação dos encarregados de educação, seria também uma mais-valia para o professor...» (D1), realçando, deste modo, a importância da participação da família no processo de formação do aluno.

Então, temos: enriquecimento do PCT a nível teórico e prático (P1 e P2); maior atracção e dinamismo da turma (P1); melhor actuação do professor (P1); melhor concretização e eficiência do PCT (P1); trabalho conjunto em função dos mesmos objectivos (P4); repercussões no sucesso dos alunos (P3); necessidade de o PCT ser visto como um Projecto colectivo (P3 e P5); formação dos alunos com a colaboração de todos (D1). Denota-se, pois, que todas as docentes reconhecem e valorizam a necessidade de participação dos diversos intervenientes. O facto de uma ter referido que «deveria existir mais participação entre os outros docentes que trabalham com a turma, para que esta tivesse uma... uma dinâmica diferente» (P1), parece indiciar, por um lado, que tal não acontece de forma satisfatória e, por outro, que existe consciência da importância de uma maior cooperação entre os professores que trabalham com os mesmos alunos.

1.1.7 – Dificuldades:

➡ Estratégias de resolução das dificuldades ou obstáculos:

Em relação às soluções encontradas perante as dificuldades ou obstáculos, as professoras aludiram: «... ultrapassei-os consultando o livro que já referi... e vendo também outros Projectos já feitos pelos colegas. E trocando ideias com os colegas, para saber como é que se fazia» (P1); «copiando, por outros (...) eu tinha (...) uns exemplares que colegas me tinham dado e (...) pensei assim: (...) Este está mais de acordo com, com os dados que eu já tenho e com a turma que eu tenho, pim, zás. Escolhi aquele... Foi só os tópicos... os cabeçalhos (...) quem me deu... deu-me (...) tipo um guião... e vai daí adaptei...» (P2); «... recorri... a documentos de, da Internet e outros assim. No, no que diz respeito a, a alguma informação ao nível da turma, recorri aos encarregados de educação, marquei reuniões para esclarecer algumas dúvidas existentes» (P3); «da boa vontade e do profissionalismo de cada um, não é?.. Graças a Deus... tenho algum conhecimento nestas áreas» (P4).

A nosso ver, estas respostas apontam para: consulta de livros e documentos (P1 e P3); consulta de outros Projectos de colegas (P1 e P2); orientação por um guião (P2); pesquisas na Internet (P3); troca de ideias com colegas (P1); aclaração de dúvidas junto dos encarregados de educação (P3); recurso aos conhecimentos pessoais nesta área (P4); profissionalismo e boa vontade de cada docente (P4). O parecer da directora, neste caso, vem corroborar o que foi dito e reforçar a ideia de que a maioria das professoras recorreu, mormente, à consulta de livros e documentos, e também de outros Projectos de colegas, afirmando: «... eu facultei os documentos que ali havia e depois eu penso que, em Projectos já construídos por outros colegas (...) para ser uma orientação...» (D1).

Quanto às estratégias futuras de resolução das dificuldades, adiantaram: «... poderão ser ultrapassadas através de formação específica nesta área» (P1); «... podem ser ultrapassados, às vezes na própria escola (...) aqueles dias que estamos a fazer matrículas (...) devíamos estar preocupados era com essas coisas (...) trocar ideias sobre isso (...) pedir opiniões e (...) conselhos (...) Conhecimentos. Formação... Acho que há um tempo próprio para aquilo (...) É em Setembro...» (P2); «com persistência e tentando adquirir o máximo de, de informação possível» (P3); «... muito mais material e que seja muito mais fácil para os professores (...) de estrutura, de espaço, termos uma sala só para nós, por exemplo...» (P4).

Na nossa opinião, as estratégias adiantadas são: formação específica na área (P1); delegação/conversão das funções administrativas do professor em funções docentes (P2); rentabilização do tempo ganho para a partilha de ideias e apoio entre os professores (P2); formação, informação e persistência do professor (P3); melhoria das condições físicas e

materiais da escola (P4). Aqui, também a directora afirma que é «havendo mais formação (...) todos nós precisamos de mais formação, quer a nível do PEE, PCE e PCT» (D1), partilhando da opinião de algumas colegas e intensificando a ideia de que a formação poderá ser uma estratégia importante de resolução das dificuldades.

1.1.8 – Divulgação:

➡ Aspectos relativos ao modo e ao impacto da divulgação dos PCT:

Quanto questionadas sobre os destinatários na divulgação dos PCT, as professoras responderam: «não houve uma divulgação propriamente dita. Só dei a conhecê-lo aos pais...» (P1); «divulgação?... Não senhora (...) Nem me lembrei (...). Eu acho que é importante... Mas (...) Não me passou pela cabeça... acho que (...) se podia divulgar aos pais, mas será que os pais (...) têm traquejo, para perceber aquilo? (...) Talvez. Não sei... O resto da comunidade educativa... talvez seja necessário... Mas... será que aquela gente entende aquilo?... Não sei (...) as pessoas não valorizam... Eu acho que se deve tentar (...) também devemos educar essa gente...» (P2); «não houve... divulgação...» (P3); «só nós professores da turma. Mais nada. E à directora da escola... Os pais (...) sempre que, que precisam (...) de alguma informação... eu costumo mostrar tudo o que eu tenho sobre o aluno» (P4); «... dei a conhecer (...) à escola. Não houve divulgação (...) fora... da escola (...) quando tinha as reuniões com os pais, dizia... dizia que foi elaborado um Projecto... Agora, deles pegarem no PCT e olhá-lo e lê-lo, não propriamente» (P5).

No nosso entender, estas respostas indicam: inexistência de divulgação formal do PCT (P1, P2, P3, P4 e P5); reconhecimento da importância em divulgá-lo (P2); hipótese de divulgação aos pais e ao resto da comunidade (P2); dúvidas sobre essa divulgação, pela falta de entendimento e valorização do Projecto pelos elementos da comunidade (P2); conhecimento do Projecto pela comunidade escolar e pelos pais (P1, P4 e P5). Também aqui, a directora comprovou não ter havido divulgação fora da escola: «... penso que não... Não tenho conhecimento. Penso que não» (D1). Depreendemos, assim, que nenhuma professora divulgou o seu PCT junto da comunidade/meio, mas a maioria deu a conhecê-lo aos pais e aos outros professores/à escola. De realçar uma professora (P2) que levanta dúvidas acerca da eficácia dessa divulgação, pela falta de preparação das pessoas, embora reconheça que tal seja importante e deva acontecer junto de toda a comunidade educativa.

Quanto à metodologia utilizada, as professoras explicaram: «... nas reuniões que fazia com eles, e nalguns encontros informais (...) aproveitava para lhes falar do PCT»

(P1); «o que eu faço no início do ano é uma reunião a explicar o que vamos fazer (...) O que pretendo... para o ano inteiro... Eu sempre que necessário chamo um pai... ou encarregado de educação... individualmente ou em grupo» (P4); «... quando tinha as reuniões com os pais, dizia... nas reuniões... Sim...» (P5).

A metodologia utilizada, parece ter sido então, sobretudo, a informação/diálogo por intermédio dos contactos esporádicos e das reuniões ao longo do ano (P1, P4 e P5), sendo as reacções observadas, positivas, uma vez que as respostas à questão sobre o impacto/reacções desencadeadas, foram: «... acho que reagiram bem e alguns até se mostraram disponíveis e interessados em participar e colaborar» (P1); «... não existe um impacto... visível. Agora, notava que, que os encarregados de educação, principalmente, ficavam atentos a, a todos, a todas as estratégias criadas por mim para, para combater o insucesso» (P5). Verificamos, assim: uma manifestação de interesse e disponibilidade para participar/colaborar com o professor (P1); uma maior atenção ao trabalho desenvolvido pelo professor (P5); um impacto nem sempre visível (P5).

De salientar, aqui, que a análise de conteúdo dos diferentes PCT (anexo II-6), revela que o aspecto da divulgação não consta de nenhum deles, o que, de certo modo, vem confirmar a versão das professoras quando reconhecem que “não houve divulgação” propriamente dita dos seus Projectos.

1.1.9 – Opiniões sobre o PCT:

☛ Forma como as professoras valorizam o PCT:

Quando interrogadas a este propósito, as respostas dadas não deixam de revelar a importância atribuída a este documento, por todas as professoras, que justificaram assim as suas posições: «é importante, porque nos ajuda, ajuda a conhecer melhor os alunos, o meio (...) E (...) a estruturar um trabalho mais adequado a cada um deles, e à turma em geral...» (P1); «... é importante (...) é um documento que (...) chega ali um professor novo (...) fica mais ou menos com a ideia onde os alunos vão (...) tem ali indicações...» (P2); «... é importante (...) faz com que nós venhamos a conhecer o aluno como individual, ver onde é que tem dificuldades, e como interveniente da sua aprendizagem (...) O professor, tem que ter atenção (...) às suas necessidades e flexibilizar o Currículo, para que sejam atingidos os objectivos...» (P3); «eu acho que é o Bilhete de Identidade de uma turma (...) lá (...) tem uma descrição de cada aluno (...) tem tudo o que é documentos sobre cada aluno (...) Tu trabalhas individualmente com cada aluno no PCT... Tu podes fazer isso...» (P4); «o PCT é um documento importante, isto porque

caracteriza a turma no seu geral, visa ir ao encontro de estratégias capazes de ajudar o grupo, ou de alunos, a atingir metas propostas e outras que eles mesmos possam traçar» (P5). A opinião da directora, igualmente, é a de que «... é muito importante, porque vai ajudar a caracterizar, mais a fundo, cada aluno, e poder depois trabalhar, tanto a parte positiva, quer a parte menos positiva (...) e (...) orientá-lo, de forma a (...) ir superando os obstáculos» (D1).

Verifica-se, assim: uma visão do PCT como o BI de cada turma (P4); uma valorização do documento como instrumento de trabalho (P1, P2, P3, P4, P5 e D1); a indispensabilidade na descrição/caracterização dos alunos (P1, P3 P4, P5 e D1); a ajuda no conhecimento dos alunos, das suas individualidades e do meio onde vivem (P1 e P3 e P4); a contextualização da intervenção pedagógica (P2); a flexibilização/adequação do Currículo à turma (P3); a estruturação de um trabalho mais adequado às dificuldades/potencialidades e ao percurso dos alunos (P1 e P5); a individualização do ensino (P1, P3 e P4); a consulta do documento/orientação da acção de novos professores na turma (P2). Parece-nos, pois, existir uma valorização do documento como um instrumento de trabalho, por todas as professoras, recaindo as justificações, sobretudo, no facto de o PCT ajudar a conhecer os alunos/turma e tornar possível a sua caracterização, e ajudar a estruturar um trabalho mais adequado às suas individualidades. De salientar, a importância atribuída à ajuda que o PCT faculta aos professores substitutos dos titulares de turma, no trabalho a empreender (P2 e P4), e também a possibilidade de o aluno se tornar o principal interveniente no processo de aprendizagem, com a realização do PCT (P3).

1.2 – Operacionalização:

➡ Modos de desenvolver e concretizar os PCT:

Partindo da análise das entrevistas, dos questionários, dos projectos e das observações, conseguimos dados sobre os modos como as professoras desenvolvem e concretizam os seus PCT.

1.2.1 – Elementos inerentes à concretização:

➡ Questões relacionadas com os intervenientes e as dinâmicas de trabalho na realização dos PCT:

À questão referente aos intervenientes na concretização dos PCT, as professoras responderam: «... são os alunos com a minha ajuda, não é?» (P1); «... foram os alunos e a professora» (P2); «... foi eu a professora titular da turma, os restantes docentes da escola, e o envolvimento destes (...) prende-se com a necessidade de obter informação (...) acerca da gestão da escola e dos outros projectos em curso... os alunos... Sim» (P3); «a professora... os alunos e os outros professores» (P4); «os únicos intervenientes na concretização do Projecto foram apenas os alunos...» (P5). Relativamente a esta questão, o conhecimento da directora é o de que «... foi só mesmo o professor titular de turma (...) E os alunos» (D1).

Parece-nos, então, que os intervenientes na concretização dos PCT foram: os alunos (P1, P2, P3, P4, P5 e D1); a professora da turma (P1, P2, P3, P4 e D1); os restantes docentes da escola com informações (P3 e P4). Parece-nos, também, que todas as professoras referem como intervenientes os alunos e a maioria refere a professora da turma, sendo que apenas duas fazem alusão aos outros professores da escola. Assim, depreende-se que, para além dos alunos, da professora da turma e dos outros professores da escola, não houve outros intervenientes na concretização dos Projectos. A não participação de outros, leva-nos a reflectir sobre a situação, questionando-nos se tal não aconteceu por falta de oportunidade, por não valorizarem, ou por qualquer outra condicionante, assomando, ainda, algumas dúvidas acerca do conhecimento que as professoras possuem sobre este assunto.

De realçar que pelas observações feitas (anexo III), todas elas atestam que os únicos intervenientes no trabalho realizado foram, somente, os alunos e a professora, como se pode conferir pela sua análise de conteúdo, na categoria “a gestão do currículo escolar” e subcategoria “agentes/intervenientes nos processos”.

Relativamente ao grau de envolvimento dos diversos intervenientes, referiram: «uns mostraram-se interessados, outros entusiasmados, outros participaram activamente, dependendo das actividades e da disposição de cada um deles (...) Nem todos têm o mesmo interesse» (P1); «a maioria... os outros... Talvez porque em casa também a família não, não colabora tanto, é assim mais... mais desinteressada em relação à escola, por desconhecimento dos pais...» (P2); «... Sim, sim. Mostraram-se sempre motivados» (P3); «os alunos gostam... depois envolvem-se, não é? O que mais chateia é a Língua Portuguesa porque como eles têm mais dificuldade é também mais desmotivante para eles...» (P4); «... o seu envolvimento passou por pôr em prática todos os objectivos que foram propostos neste Projecto» (P5).

As professoras referiram, assim: a concretização dos objectivos do PCT através do envolvimento dos diversos intervenientes (P5); a participação activa da maioria dos alunos (P1, P2, P3, P4 e P5); a falta de colaboração de alguns pais, por desconhecimento dos próprios (P2); o grau de interesse/participação dos alunos condicionado pela natureza das actividades (P1); a sua desmotivação por dificuldades na Língua Portuguesa (P4), o que nos leva a inferir que a maioria dos alunos interessa-se e participa, embora esse interesse possa ser condicionado pela natureza do trabalho, por dificuldades na Língua Portuguesa e também pela falta do apoio familiar. Segundo uma professora (P4), as “actividades lúdicas” podem constituir uma alternativa/um meio para a motivação dos alunos pois, segundo opina, através delas, «... envolvem-se... Envolvem-se. Bastante...».

Em relação às dinâmicas de trabalho implementadas, as professoras relataram: «a dinâmica tem sido, sobretudo, o trabalho individual e, às vezes, também faço trabalho de grupo» (P1); «... ao longo do ano trabalhei com a turma, às vezes individualmente. A maior parte das vezes... Por mau hábito meu, porque eu habituei-me assim... e depois por uma questão de malandrice talvez (...) por uma questão também de comodismo» (P2); «... Trabalho dentro da sala e trabalho em grupo» (P3); «eu acho que a professora é o pivot. E tem que transmitir muita dinâmica aos alunos (...) Quando é necessário trabalhar em grupo, trabalham em grupo, e trabalham muito individualmente e colectivamente. Trabalham muito colectivamente» (P4); «é assim... numa primeira fase... ver qual eram os, os alunos que precisavam... do meu apoio mais plenamente. Foi agrupá-los... na sala (...) num grupo que se aproximasse mais de mim e que eu, que estivesse mais atenta às, às suas dificuldades» (P5).

Pelos relatos das professoras, percebe-se, então, que houve: trabalho dentro da sala e trabalho de grupo (P3); trabalho individual e trabalho de grupo/colectivo (P1, P2 e P4); supremacia do trabalho individual em relação ao de grupo (P1 e P2); formação de grupos favorecedora das necessidades dos alunos e da atenção da professora (P5); importância da professora para o dinamismo da turma (P4); acomodação da professora à mesma dinâmica de trabalho (P2). Assim, parece-nos poder concluir que a maioria das professoras utilizou tanto o trabalho individual quanto o de grupo, sendo que duas delas (P1 e P2) referem uma supremacia do trabalho individual, relativamente ao de grupo. De salientar, uma alusão ao facto de a prevalência de um tipo de trabalho individual ficar a dever-se a “uma questão de... de hábito”, a “uma questão de malandrice” e a “uma questão também de comodismo” (P2), levando-nos a crer que a rotina e o comodismo são

factores que não favorecem um trabalho docente inovador. De destacar, também, uma menção ao trabalho de grupo como favorecedor de um desempenho mais adequado às necessidades dos alunos (P5). Sobre este assunto, a directora lembra-se de uma colega ter referido que «... ia apostar na, na parte das responsabilidades... exactamente para atribuir mais responsabilidades a determinados alunos (...) apostando na auto-estima» (D1), o que, a nosso ver, se traduz numa ideia complementar às anteriores.

Como se pode ver pela análise de conteúdo dos questionários (anexo II-3), na categoria “as concepções acerca do ensino e da aprendizagem” e subcategoria “actividades preferidas pelos alunos”, duas professoras (P1 e P5) indicam as actividades de grupo como fazendo parte do rol de actividades que os alunos preferem e, logo a seguir, na subcategoria “actividades desenvolvidas pelos professores”, uma professora (P4) aponta o desenvolvimento de actividades que visam desenvolver a auto-estima, o que, no primeiro caso, vai ao encontro do que foi dito pelas professoras e, no segundo, do que disse a directora.

Pelas observações efectuadas (anexo III), também se pode verificar que, à excepção de uma única actividade que teve lugar no pátio da escola para semear flores no “dia da árvore” (obs. n.º 9 T – P5), todas as outras desenvolvidas pelas demais professoras, decorreram na sala de aula. Quanto às dinâmicas de trabalho, observou-se: uma turma (P5) em que os alunos trabalharam sempre individualmente; uma turma (P3) em que, à excepção de duas aulas (obs. n.º 4 T e obs. n.º 30 T), durante as quais foi realizada uma ficha de avaliação, os alunos trabalharam sempre em grupos; três turmas (P1, P2 e P4) em que os alunos trabalharam individualmente e em grupo, embora em todas elas se tenha verificado um predomínio do trabalho individual sobre o de grupo. Assim, relativamente a estas três, no total de observações efectuadas, o trabalho de grupo registou-se: na turma da professora P1, em apenas duas dessas observações (obs. n.º 19 M e n.º 30 M); na turma da professora P2, em oito observações (obs. n.º 5 M, n.º 20 M, n.º 21 M, n.º 23 M, n.º 50 M, n.º 51 M, n.º 52 M e n.º 53 M); na turma da professora P4, somente em três dessas observações (obs. n.º 5 T, n.º 11 T e n.º 17 T). Face ao exposto, poder-se-á dizer que aquilo que foi observado corresponde ao que foi dito pelas diversas professoras, podendo concluir-se que o tipo de trabalho predominante foi o individual, relativamente à maioria delas, sendo de destacar um tipo de trabalho somente individual no caso de uma (P5) e, no caso de outra (P3), somente de grupo à excepção das aulas de avaliação.

1.2.2 – Coordenação:

➡ Forma como se processa o planeamento e desenvolvimento do trabalho:

Sobre a questão concernente à coordenação do trabalho desenvolvido, foram estas as respostas dadas: «a coordenação geral cabia-me a mim. Às vezes, no trabalho de grupo, havia um sempre responsável que estava encarregue de algumas tarefas» (P1); «cabe a quem? A quem?... A mim» (P2); «a professora titular da turma... Era planificado, era pensado antecipadamente, e depois posto em prática, na sala de aula» (P3); «... Normalmente é a professora, com a ajuda do outro colega (...) eles sabem normalmente quem é que tem que fazer o quê. Quando não sabem, há sempre o delegado, que à partida tem essa informação e ajuda os colegas a encaminhá-los para o trabalho» (P4); «cabe a mim, professora titular da turma...» (P5).

Uma análise a estas respostas, parece indicar que houve: uma planificação, gestão e coordenação geral do trabalho a cargo da professora da turma (P1, P2, P3, P4 e P5); a ajuda do delegado ou responsável de grupo/turma (P1 e P4); a interiorização das regras estabelecidas (P4). A directora confirma essas versões, dizendo: «... pelos comentários, deduzo que tenha sido simplesmente ao professor titular de turma ou, um ou outro aluno, que tenha sido destacado, ou seja, o responsável para tal» (D1).

Quanto à gestão das dinâmicas de grupo, as respostas foram: «... normalmente, cada um já sabia as suas tarefas e estas foram combinadas no início do ano, afixadas em cartazes (...) e eram rotativas. Regularmente... mudavam de responsabilidades, semanalmente...» (P1); «... Quem gere sou eu... Há distribuição (...) de responsabilidades... Quando eles trabalham em grupo... por ex., se há um aluno que (...) tem dúvidas... vai outro também e ajuda... eu (...) dou instruções (...) no dia-a-dia há regras que estão estipuladas» (P2); «sim. Os alunos, semanalmente eram distribuídas responsabilidades, que eram, eram dadas a cada aluno, e que eram rotativas» (P3); «mensalmente. Há um (...) aluno que foi eleito delegado de turma no início do ano e há o subdelegado. Quando ele não está, normalmente é o outro que ajuda a professora em tudo (...) depois, todos os meses, é elaborada uma grelha com as tarefas... cada aluno fica responsável por mês dessa tarefa» (P4); «... tentei (...) perguntar-lhes mais directamente se tinham dúvidas... estar sempre a perguntar... estar mais sobre esses alunos (...) a nível de comportamento também... prestar mais atenção...» (P5). Sobre este tema, a directora refere: «... Não tenho... esse conhecimento» (D1).

Perante estas respostas, pensamos que houve: distribuição de tarefas/responsabilidades (P1, P2, P3, P4); rotatividade das tarefas regularmente (P1, P3,

P4); estipulação prévia de regras a respeitar (P1, P2, P4); eleição de um delegado e subdelegado de grupo/turma (P4); cooperação/ajuda entre os elementos de cada grupo (P2); orientação/gestão das actividades pela professora da turma (P2); uma maior proximidade e atenção aos alunos (P5) Do que foi exposto, deduzimos que, em todas as turmas, a planificação e a coordenação do trabalho desenvolvido foi da responsabilidade das respectivas professoras, embora em duas (P2 e P4) tivesse havido a ajuda dos alunos. Ainda, em todas elas houve a distribuição de tarefas/responsabilidades na gestão das dinâmicas de grupo, sendo que, na sua maioria, as regras foram estipuladas previamente e foram rotativas.

Fazendo uso das observações (anexo III), em qualquer uma é-nos dado apurar que todo o trabalho desenvolvido foi planeado e coordenado pelas professoras. Nos casos em que houve a ajuda do delegado/subdelegado de turma ou colega de grupo, as obs. n.º 11 T – P4 e n.º 57 M – P2, por exemplo, comprovam o sucedido. Já no que diz respeito à gestão das dinâmicas de grupo, é possível conferir a distribuição de tarefas/responsabilidades, referida por todas as professoras, nas observações n.º 1 T – P3, n.º 2 T – P4, n.º 6 T – P5, n.º 8 M – P1 e n.º 27 M – P2, a título de exemplo. Relativamente à rotatividade das tarefas, exemplo disso são as obs. n.º 1 T – P3, n.º 8 T – P4 e n.º 17 T – P4, enquanto que em relação à estipulação prévia de regras a respeitar, as observações n.º 1 M – P1, n.º 2 T – P4 e n.º 23 M – P2, também demonstram que tal facto aconteceu nas turmas acima mencionadas. Parece-nos, assim, poder concluir que as acções realizadas correspondem às intenções enunciadas, quer em relação à coordenação do trabalho, quer em relação às dinâmicas de grupo, ou seja, aquilo que aconteceu na realidade está de acordo com o que foi dito pelas diversas professoras.

1.2.3 – Relação planificação com realização:

➡ Correspondência e articulação entre as intenções dos PCT e o trabalho desenvolvido:

No que concerne à relação entre as actividades implementadas e as intenções dos Projectos, as professoras responderam: «sim. Algumas. Porque como o Projecto não estava completo (...) muitas das actividades foram pensadas semanalmente, conforme os temas tratados. Isto também se deve (...) à falta de tempo e de disponibilidade (...) E de... não saber bem como realizar o Projecto» (P1); «... às vezes algumas têm, e às vezes outras fogem (...) a pessoa esquece, às vezes eu própria, tenho programação feita (...) e tenho por ex., à primeira hora, dar Estudo do Meio, quando eu vou ver, vou ver, estou a

dar Matemática... É. Da hora (...) porque se justifica...» (P2); «acredito que sim» (P3); «normalmente eu trabalho de acordo com o Projecto (...) às vezes, se tiver que mudar alguma coisa, é porque tenho alguma informação a mais. Isso só é benéfico para os alunos... E sempre que necessário» (P4); «... Sim, as actividades correspondem... Sempre, sempre» (P5). Aqui a directora adianta: «eu sei que na elaboração do Projecto, a intenção era essa, agora não sei, na prática, se realmente correspondia» (D1).

Em nosso entender, estas respostas apontam para: relação/coerência entre as práticas das professoras e os PCT (P3, P4 e P5); consonância entre as intenções do PCT e algumas actividades desenvolvidas (P1 e P2); falta de tempo, esquecimento e desconhecimento na base de algumas incoerências (P1 e P2), parecendo-nos, pois, que existe relação entre as intenções dos Projectos e as actividades implementadas, relativamente à generalidade das professoras.

No que respeita à articulação entre o trabalho desenvolvido e o trabalho planificado, exprimiram: «sim, de certa forma. Mas, como já disse... nem todo o trabalho desenvolvido estava previsto no Projecto. Porque, também o Projecto estava incompleto (...) algumas eu fui acrescentando e fui, fazendo na hora» (P1); «... isso aí é onde, onde eu tenho mais dúvidas. Em articular... com aquilo que fiz... E com outras áreas... Tenho... Articulado pouco (...) também... às vezes porque eu me esqueço. E às vezes porque também não tenho tempo. Por tantas razões» (P2); «sim» (P3); «... Tenho porque (...) como eu os conheço tão bem... e tenho as coisas tão bem organizadas, à partida consigo fazer sempre aquilo que eu quero (...) Porque eles também já sabem como é que eu trabalho e eu sei como é que eles trabalham...» (P4); «... é um pouco difícil, às vezes, estarmos sempre a pensar que tem que seguir aqueles parâmetros. Acho que... depois (...) fica... interiorizado e, e nós sem nos estarmos a dar de conta, estamos a, a seguir esses passos (...) tem corrido (...) Bem» (P5).

A nosso ver, estas repostas indicam: existência de articulação em relação ao trabalho previsto (P1, P3, P4 e P5); dificuldades na articulação (P2); concretização dos objectivos pretendidos (P4); dificuldades em centrar a acção nos parâmetros previamente estabelecidos (P5), parecendo-nos, então, que houve articulação entre o trabalho desenvolvido e o trabalho planificado, em relação à maioria das docentes. A este propósito, a directora explica que, apesar de desconhecer se na prática realmente correspondia, sabe que «... na elaboração do Projecto, a intenção era essa» (D1), o que, de certo modo, vem reforçar aquilo que foi afirmado pelas colegas. Note-se que, neste

âmbito, e uma vez mais, a professora P2 volta a mencionar as dificuldades que sente na articulação, o que nos leva a supor que essa é uma dificuldade que muito a inquieta.

Pela análise de conteúdo dos questionários (anexo II-3), na categoria “as concepções acerca do ensino e da aprendizagem” e subcategoria “papel atribuído nas aulas às actividades concebidas nos PCT”, é possível constatar que, à excepção de uma professora (P2), todas as outras expressam que, nas suas aulas, atribuíram um papel importante/muito importante a estas actividades, o que vem corroborar as ideias expostas nas entrevistas.

Por outro lado, pela análise de conteúdo dos PCT (anexo II-6), na categoria “a gestão do currículo escolar”, ficamos a saber que as intenções relativas às “actividades a desenvolver” (subcategoria), correspondem, entre outras, a actividades do tipo: actividades individuais e colectivas (P1, P2, P3, P4 e P5); actividades de pesquisa/investigação (P1, P2, P3, P4 e P5); actividades experimentais (P3, P4 e P5); actividades conjuntas (P5); actividades de enriquecimento (P1 e P2), com diversidade das aprendizagens significativas, por todas as professoras.

Igualmente, pela análise de conteúdo das observações realizadas (anexo II-1), é possível verificar que entre as “actividades desenvolvidas” (subcategoria), explanadas na parte sobre “a gestão do currículo escolar” (categoria), contam: actividades de grupo/individuais (P1, P2, P3 e P4); actividades investigativas/experimentais (P1, P2, P3, P4 e P5), também com diversificação das actividades por todas as professoras. Em relação às actividades de grupo/individuais, por ex. as observações n.º 4 T – P3, n.º 5 T – P4, n.º 11 T – P4, n.º 19 M – P1 e n.º 20 M – P2, são prova disso e, em relação às investigativas/experimentais, as observações n.º 18 T – P5, n.º 19 T – P4, n.º 23 T – P3, n.º 27 M – P2 e n.º 57 M – P2, também são disso exemplo (anexo III).

Por todos estes indicadores, parece-nos poder inferir que existe relação e articulação entre as intenções dos PCT e o trabalho implementado pelas respectivas professoras. No caso em que tal não ocorreu/ocorreu pouco, a professora justifica com o esquecimento da sua parte, com a falta de tempo, ou com dificuldades que sente na articulação, pois, segundo a própria, «... isso aí é onde, onde eu tenho mais dúvidas. Em articular...» (P2).

1.2.4 – Resultados:

➤ Apreciações respeitantes aos benefícios e melhorias resultantes da concretização dos PCT:

Sobre esta matéria, e mais concretamente sobre os benefícios resultantes da concretização dos PCT, as professoras opinaram: «... acho que os maiores benefícios é de podermos pegar nas orientações que o currículo nos traz e (...) adaptá-las à realidade de cada aluno. Aos seus interesses, às suas dificuldades, às suas motivações, à suas vivências e ao seu nível sociocultural» (P1); «houve (...) alguns benefícios (...) benefícios académicos e benefícios sociais. Para não falar também a nível da escola, e dos pais, e etc.» (P2); «foi a capacidade desenvolvida por cada aluno, para (...) atingir os objectivos, e foi delinear estratégias (...) diferenciadas e vê-las resultar, quase na sua totalidade» (P3); «... É os alunos conhecerem-se melhor a si próprios e à turma» (P4); «... passa essencialmente no que se refere às aprendizagens, visto que foram criadas estratégias diferenciadas para... alunos com dificuldades. Essas estratégias resultaram, pois os alunos conseguiram alcançar quase todos os objectivos propostos» (P5). Segundo a directora, os maiores benefícios passam por «... tentar apostar nas potencialidades e desenvolver as potencialidades de cada um dos alunos» (D1), complementando, de algum modo, as ideias das colegas.

As respostas avançadas apontam, assim, para uma diversidade de benefícios, a saber: uma adaptação das orientações do Currículo à turma (P1); uma aposta nas potencialidades de cada aluno (D1); o conhecimento pelos alunos de si próprios e da sua turma (P4); o esforço de cada um para atingir os objectivos (P3); resultados positivos decorrentes da adequação das estratégias planeadas (P3); benefícios no que se refere às aprendizagens e às aquisições sociais (P2).

Já no que diz respeito ao contributo das actividades para uma melhoria das respostas educativas, disseram: «penso que contribuem, porque tentei idealizar actividades que fossem de encontro a toda a turma (...) especialmente a cada um deles (...) temos que implementar e criar actividades diversificadas, específicas para cada aluno» (P1); «ai acho (...) as actividades que eu fiz... acho que tem contribuído muito para a melhoria da turma (...) Tanto a nível... da socialização, como a nível académico» (P2); «acredito que contribuíram porque (...) sendo uma, uma turma heterogénea, teve que ser posta em prática (...) alguma prática e alguma diferenciação, para que cada aluno pudesse atingir as competências delineadas...» (P3); «ora bem (...) cada aluno (...) sabe qual é o seu tipo de trabalho (...) tem consciência... das dificuldades que tem e isso (...) é que eu acho que é importante (...) acho que é isso que é uma melhoria das respostas educativas. É que cada um sabe qual é a sua função e (...) até onde é que pode ir...» (P4); «bem, todas as actividades contribuíram (...) dando respostas a todas as necessidades,

mesmo que seja uma turma heterogénea, mas também por isso, se construiu, se constrói um Projecto (...) por isso é que faço... uma programação diferente... umas estratégias diferentes...» (P5). Quanto à directora, diz ter ouvido comentar que «... realmente tinha havido evolução e achava que os alunos estavam melhores...» (D1), isto, a nível comportamental.

Segundo estas repostas, parece-nos que houve: promoção de actividades diversificadas e específicas para cada aluno/turma (P1 e P5); diferenciação pedagógica visando a aquisição das competências delineadas (P3 e P5);_consciencialização pelos alunos das suas funções, dificuldades e capacidades (P4); melhorias a nível académico, social e comportamental (P2 e D1). Parece-nos, então, poder afirmar que, neste âmbito, todas as professoras reconhecem ter havido contributo das actividades para uma melhoria das respostas educativas e, embora as justificações sejam diversificadas, podem resumir-se a: uma adequação do currículo aos alunos e uma diferenciação pedagógica; uma maior consciência por parte dos alunos de si próprios e dos outros; a existência de resultados positivos/melhorias a nível académico, social e comportamental.

Note-se que, em relação a alguns aspectos referidos por três professoras (P1, P3 e P5), concretamente a promoção de actividades específicas para cada aluno e a diferenciação pedagógica, uma análise atenta às observações levadas a cabo (anexo III), indica o seguinte: relativamente ao primeiro aspecto, tal foi presenciado apenas numa das turmas (P3), sendo que, neste caso, isso pode ser confirmado pela observação obs. n.º 22 T; relativamente ao segundo aspecto, se entendermos diferenciação pedagógica, por exemplo em termos de formas diferentes de individualizar o ensino, de maneiras diferentes de explicar a cada aluno, consoante as suas necessidades... então consideramos que, nesse sentido, houve diferenciação, podendo fazer prova disso a generalidade das observações. Caso contrário, diríamos que este aspecto foi pouco conseguido.

1.3 – Avaliação:

☛ Modos de avaliar os PCT:

A partir da análise das entrevistas, dos projectos e das observações, adquirimos dados concernentes aos modos como as professoras avaliam os seus PCT.

1.3.1 – Elementos inerentes à avaliação:

➤ Questões relacionadas com os momentos, os processos e os participantes na avaliação dos PCT:

Sobre os momentos concernentes à avaliação dos PCT, as professoras esclareceram: «não. Não foram definidos nenhuns, nenhuns momentos... Fui fazendo, conforme se proporcionava» (P1); «eu defini só para o fim do ano... Agora. No fim. Sim senhora» (P2); «não. Não. No final de cada período, modifiquei, acrescentei, a informação que, que eu vi que seria necessária a essa minha reflexão, no âmbito da avaliação» (P3); «a avaliação do Projecto é feita no fim. Do Projecto mesmo» (P4); «não. Não foram definidos momentos. Realizaram-se sempre que necessário» (P5). Sobre este tema, a directora fala: «... não tenho conhecimento» (D1).

Uma análise às respostas, revela: a definição dos momentos por algumas professoras (P2 e P4); a avaliação no fim de cada período lectivo (P3); a avaliação no final do ano/no fim do Projecto (P2 e P4); a realização da avaliação sempre que necessário/conforme se proporciona (P1 e P5), o que significa que num caso a avaliação aconteceu no fim de cada período, em dois casos no final do ano/fim do Projecto e noutros dois casos sempre que foi necessário, verificando-se, assim, situações diversas em relação a este assunto.

De referir que a análise de conteúdo dos PCT (anexo II-6), mostra que nenhum deles contempla este aspecto, o que a nosso ver, por um lado, corrobora a versão da maioria das professoras, quando reconhecem que não definiram tais momentos e, por outro, indica que aquelas que o fizeram não o explicitaram nos seus Projectos.

Quanto aos mecanismos ou processos utilizados na avaliação, elucidaram: «... A avaliação (...) foi sendo feita, consoante se foi desenvolvendo, embora, no final, eu fizesse assim um balanço (...) Foi sobretudo uma reflexão conjunta (...) foi uma avaliação final... e contínua. Mas mais final» (P1); «... Pensei... aquele da, das bolinhas (...) uma fichinha... Sim. Bolinhas verdes e amarelas. E vermelhas (...) eu escrevo os itens de avaliação (...) e eles é que preenchem (...) individualmente» (P2); «não. Eu fiz, simplesmente, uma reflexão (...) no fim, acerca daquilo que me propus a fazer, quais os parâmetros que deveriam ser avaliados e os resultados que foram obtidos» (P3); «não necessariamente, porque no fim da aula, nós temos que avaliar (...) tudo (...) há as fichas de autoavaliação (...) no fim do ano (...) também avalio os trabalhos de casa (...) o trabalho desenvolvido ao longo do ano (...) os cadernos. Faço uma fichinha para isso...» (P4); «... a avaliação é elaborada apenas por mim... No final fiz uma reflexão onde avaliei o que consegui alcançar (...) com os meus alunos e, e o que deveria mais ter feito

para conseguir melhores resultados. Para isso, apostei numa autoavaliação» (P5). Sobre o assunto em questão, a directora diz que “não, não” sabe (D1).

Assim, temos: avaliação contínua/avaliação final (P1, P3, P4 e P5); elaboração de fichas/grelhas de avaliação pelo professor (P2, P4); autoavaliação pelos alunos (P2, P4 e P5); reflexão conjunta com os alunos (P1, P4 e P5), o que nos indica que a avaliação contínua/final, a autoavaliação e também a reflexão conjunta com os alunos, foram as opções escolhidas pela maioria das professoras, sendo ainda de realçar a elaboração de fichas/grelhas de avaliação por duas delas (P2 e P4).

Já no que se refere aos participantes nessa avaliação, as professoras falaram: «eu e os alunos, não é? Conjuntamente». (P1); «sou eu... e eles» (P2); «foi só a professora titular» (P3); «... normalmente sou eu... os alunos podem participar, na medida em que... Há as fichas de autoavaliação (...) Nesse sentido» (P4); «Eu mesma... Os alunos... Por acaso não. Mas isso é, é, é uma ideia» (P5), pelo que tal participação se resume assim: os alunos e a professora (P1, P2 e P4); a professora titular (P3 e P5), indicando-nos, portanto, que os alunos participaram na avaliação, na maioria das turmas. Também aqui, a directora responde: «não sei».

Ainda neste âmbito, realçamos que a análise de conteúdo dos PCT (anexo II-6), mostra que nenhum deles contempla esta questão, inerente à sua avaliação, o que nos leva a reflectir sobre o porquê de tal falha: terá sido por esquecimento? Terá sido por considerarem dispensável? Ou terá sido antes por qualquer outra razão? Ficam as questões.

Note-se que, através das observações (anexo III), foi-nos dado constatar a avaliação de conhecimentos no âmbito das áreas programáticas, como se pode ver por exemplo nas obs. n.º 20 M – P2, n.º 30 T – P3 e n.º 60 M – P1, mas já em relação a uma avaliação em particular dos PCT, isso não nos foi dado observar.

1.3.2 – Áreas de melhoria:

➡ Percepções que existem no que se refere às falhas e reajustamentos tocantes à operacionalização dos PCT:

Relativamente a esta matéria, mais propriamente às falhas na operacionalização, as professoras mencionaram: «... houve coisas que falharam, por não as ter pensado com mais antecedência. Foi uma falha minha, que se deve sobretudo, à falta de tempo (...) à dificuldade e à minha inexperiência...» (P1); «... falhou talvez devido à minha

ignorância, também devido à... à minha falta de conhecimento mais aprofundado sobre isso. E devido à falta de tempo» (P2); «... Acredito que podia ter melhorado (...) se tivesse recursos, acredito que podia ter feito se calhar um pedacinho melhor» (P3); «falhou (...) por ex., algumas visitas de estudo não foram realizadas, porque... não houve transporte, porque não houve disponibilidade, porque os alunos alguns deles já tinham feito essas visitas...» (P4); «... acho que não, não me falhou nada. Acho que (...) tudo o que eu... pensei se concretizou. Talvez poderia, pudesse fazer melhor. Não sei» (P5). Em relação a este aspecto a directora exprime: «não... Não tenho...» conhecimento (D1).

Assim, parece-nos que as falhas na operacionalização se resumem a: falhas na acção do professor (P1); falta de planificação prévia do trabalho (P1); dificuldades de tempo, desconhecimento e inexperiência do professor na base das falhas ocorridas (P1 e P2); escassez de recursos limitativa da actuação do professor (P3); impossibilidade de concretização de algumas actividades, pela indisponibilidade de meios e tempo (P4), o que nos leva a dizer que, neste campo, as falhas ocorreram não só devido à falta de tempo, conhecimento e experiência do professor, mas também por razões que se prendem com a falta/escassez de recursos e meios materiais e, ainda, com a falta de planificação prévia do trabalho.

Assim sendo, os aspectos a melhorar relacionam-se com: a planificação/preparação antecipada do trabalho (P1); uma melhor gestão do tempo (P2); mais e melhor formação do professor (P2); uma participação mais activa dos restantes docentes da escola (P3); uma atenção aos factores externos, nomeadamente familiares (P4); a oportunidade de acesso ao PCT do ano anterior (P1); a continuidade do trabalho com a mesma turma (P1).

Nas próprias palavras das professoras: «... preparar e pensar, antecipadamente, no trabalho (...) também (...) os professores que pegam no 1.º ano e os levam até ao 4.º ano, têm mais facilidade. Também (...) os professores deviam deixar o PCT quando saem da escola (...) assim (...) teria mais facilidade em elaborar... e dar continuidade a esse Projecto» (P1); «por ex. (...) uma melhor gestão do tempo, das aulas, e, e uma melhor, uma maior formação da minha parte» (P2); «... se tivesse recursos, poderia ter sido melhor. Poderia me manter sempre mais actualizada, tentar pesquisar mais (...) também o, o envolvimento (...) dos restantes docentes da escola, poderiam ter participado mais activamente na, no Projecto» (P3); «... por ex., há muitos factores externos que nós temos que ter em atenção (...) Por ex. a família dos alunos (...) às vezes há coisas que acontecem (...) que interferem muito significativamente... na prestação dos alunos» (P4); «... não

tenho nada que me diga... que podia fazer melhor. Mas (...) uma pessoa tem que pensar sempre que pode fazer melhor... E é nesse aspecto... Não, não tenho nenhuns aspectos relevantes...» (P5). Segundo a directora, «... é sobretudo a falta de material didáctico, muitas vezes que, faz com que não se experimente novas coisas» (D1), verificando-se, portanto, uma diversidade de aspectos a melhorar. De realçar, o caso de uma professora (P5), que diz não lhe ter falhado nada na operacionalização do seu Projecto, nem ter nada de relevante para dizer relativamente aos aspectos a melhorar. Também aqui, uma nota de destaque para o facto de as questões inerentes à falta de materiais e à necessidade de formação, serem várias vezes abordadas por diversas docentes, em conversas informais, e presenciadas pela investigadora, o que nos leva a crer que estas situações têm sido motivo de inquietação para elas.

No que se refere aos reajustamentos nos PCT em função dos objectivos iniciais, as professoras adiantaram: «sim, houve (...) consoante íamos trabalhando e conforme os alunos reagiam. Naturalmente que há coisas que nós conseguimos adequar na devida altura, não é, consoante o resultado, a motivação e o interesse, o entusiasmo manifestado e a satisfação pessoal de cada aluno» (P1); «ah, houve (...) Durante o ano... Porque havia às vezes sempre alguma novidade na sala (...) e eu nunca tive o Projecto Curricular (...) Completamente feito. Tinha sempre dados, fui... fui ajustando, fui, fui acrescentando... Devido às necessidades dos alunos» (P2); «sim... no final de cada período, acrescentei e modifiquei, porque os alunos não se mantiveram iguais (...) uns avançaram, outros regrediram, e é, necessário modificar... Exacto. Ao desenvolvimento de cada aluno» (P3); «sim (...) houve alunos que precisaram de Planos de Recuperação em que tivemos, tivemos que reformular o Projecto. Pronto» (P4); «claro que sim. O PCT é só encerrado no último dia de aulas, por isso, acho que, que tem que ser sempre reajustado... consoante houve necessidade...» (P5). Aqui, a directora explicou: «... Acho que foi mais reajustamento. Não, e não acrescentando... Sim» (D1).

De acordo com estas respostas, parece-nos, então, que houve: reajustamentos ao longo do ano lectivo (P1, P2, P3, P4, P5 e D1); a introdução de novos dados e reajustes no decorrer do trabalho, conforme as reacções e necessidades dos alunos (P1, P2 e P5); modificações em função dos progressos de cada um (P3); reformulação do PCT pela necessidade/elaboração de Planos de Recuperação para alguns alunos (P4), o que nos leva a afirmar que todas as professoras procederam a readaptações nos seus Projectos, ao longo do ano, sendo que, na maioria dos casos, tal ficou a dever-se a razões que se prendem com as reacções, progressos e necessidades dos alunos.

2 – O PCT e a Diversidade Sociocultural das Turmas:

2.1 – Diversidade das turmas:

➤ Modos de entender, encarar e actuar com as turmas:

Partindo da análise das entrevistas, dos projectos e das observações, obtivemos dados em relação aos modos como as professoras entendem, encaram e actuam com as suas turmas.

2.1.1 – Expectativas:

➤ Expectativas das professoras em relação às necessidades das turmas:

Quando questionadas se possuíam consciência acerca da diversidade da sua turma, todas as professoras foram unânimes em afirmar: «é claro que tenho, porque vivemos com ela diariamente, não é?... E por isso é que eu encaro com naturalidade, porque faz parte do mundo... da nossa vida...» (P1); «tenho. Plena (...) Eu acho que as crianças são, são todas crianças, são todos seres humanos com direitos e deveres... Encaro com naturalidade...» (P2); «... Encaro de forma positiva (...) A, a diversidade da turma (...) fará com que (...) os alunos possam usufruir de experiências diversas, ultrapassar barreiras, desta forma estando preparados para a vida...» (P3); «tenho... Isto é (...) o mais difícil de gerir (...) eles (...) começam a crescer (...) têm mais consciência da realidade em que vivem e aqui, neste sentido, é que é difícil gerir isso (...) se nós vamos a fazer disto um problema, os miúdos sentem-se mal e não pode ser» (P4); «... Tenho plena consciência (...) eu encaro uma mais-valia, visto que a troca de experiências pode (...) ajudá-los a aprender a viver em sociedade... Existe porém... outra face da mesma moeda quando nos deparamos com casos difíceis... que desestabiliza o funcionamento da turma. Mas aí ter-se-á que construir estratégias capazes de, de responder a esse problema» (P5). Quanto à directora da escola, afirma: «sim (...) cada vez mais, porque (...) a nível de sociedade (...) estrutura familiar (...) há várias mudanças e, e isso reflecte-se nos alunos e também na sala de aula... Acho que é algo que nós temos que começar a, a ter mais consciência e tentar definir estratégias, para... esbater essas diferenças que possam surgir...» (D1).

Pelas respostas dadas, dir-se-ia, então, que elas indicam: uma consciência dos alunos sobre a realidade onde vivem (P4); o reflexo das mudanças sociais e familiares na sala de aula (D1); uma consciência da realidade da turma pelas professoras (P1, P2, P3, P4 e P5); situação encarada de forma natural e positiva (P1, P2, P3, P4 e P5); acréscimo de benefícios para a turma (P3 e P5); partilha de experiências e preparação para a vida (P3 e P5); problemas de desestabilização do funcionamento da turma (P5); problemas de gestão resultantes do crescimento dos alunos (P4); construção de meios para a resolução dos problemas (P5 e D1). Isto leva-nos a dizer que todas as professoras possuem consciência da diversidade da sua turma e a encaram de forma natural e positiva, havendo mesmo duas que opinam que tal resultará numa mais-valia e num acréscimo de benefícios para os alunos (P3 e P5), embora também haja quem chame a atenção para alguns problemas que daí possam advir (P4 e P5), emergindo a necessidade de se construir meios que levem à sua resolução (P5 e D1).

Consultando a análise de conteúdo dos PCT (anexo II-6), verificamos que todas as professoras caracterizaram as suas turmas, mais ou menos pormenorizadamente (categoria “a contextualização da escola” e subcategoria “caracterização da turma”) e, também, todas elas o fizeram, embora de forma genérica, em relação ao agregado familiar dos seus alunos (mesma categoria e subcategoria “caracterização do agregado familiar”), o que nos leva a acreditar que existe, de facto, um conhecimento, mais ou menos aprofundado, da realidade das turmas com que trabalham.

Por outro lado, podemos adiantar que, pelas observações efectuadas (anexo III), não nos foi dado presenciar qualquer tipo de comportamento que nos pareça particularmente desestabilizador ou problemático, nem qualquer dificuldade por parte das professoras em gerirem as situações que decorreram no dia-a-dia. Assim, também, não nos pareceu existir qualquer tipo de estratégia, intencional e específica, que visasse tal objectivo.

Já no que se refere às diferenças resultantes das dificuldades dos alunos (especiais ou de aprendizagem), os diferentes PCT apontam algumas medidas a tomar, nomeadamente: uma aposta nas capacidades e preferências dos alunos (P2); uma maior interacção com os pais (P2); a valorização dos afectos (P2); a diferenciação/individualização do ensino (P1, P2 e P5); um plano de recuperação e diferenciação pedagógica dentro da sala de aula (P3 e P4); o apoio pedagógico acrescido pelo professor da turma, fora do tempo lectivo (P4); um programa de intervenção do professor titular da turma (P5), como se pode ver pela sua análise de conteúdo (anexo II-

6), na parte relativa à categoria “a gestão do currículo escolar” e subcategoria “ofertas educativas para alunos com dificuldades de aprendizagem ou outras”, o que nos parece ser denunciativo de tal consciência.

Refira-se que a análise de conteúdo das observações (anexo II-1), nestas mesmas categoria e subcategoria, indica que alguns destes aspectos foram concretizados pelas docentes, nomeadamente: a individualização do ensino, o apoio acrescido, a valorização dos afectos e a aposta nas capacidades e preferências dos alunos, o que, neste âmbito, nos faz pensar que existe consonância entre as intenções e as realizações das professoras. De salientar também que, por exemplo, a valorização dos afectos, a aposta nas preferências dos alunos e a interacção com os pais, são aspectos que a investigadora reconhece, pelo contacto diário com a própria colega (P2). De realçar ainda que, em relação aos planos de recuperação, apesar de só uma professora os ter referido, temos conhecimento que todas as outras os elaboraram, até porque assim é exigido. Já no que se refere ao apoio acrescido fora da sala de aula, ficámos a saber pela própria professora e também por testemunhos de colegas e mesmo auxiliares de acção educativa.

Sobre as expectativas em relação às necessidades decorrentes da diversidade da turma, as professoras manifestaram: «... que elas consigam superar... e evoluam enquanto crianças e enquanto futuras pessoas. Independentemente, das suas diferenças, dificuldades ou limitações...» (P1); «... que (...) as crianças se, se aceitem uma às outras... caminhem para, para a paz, e para o bem-estar, e para a alegria, e para, e para a felicidade...» (P2); «... que o professor faça um papel de orientador de comportamentos, de atitudes e de saberes. E deverá sempre (...) prezar pela igualdade de oportunidades e, e saber transmiti-lo aos alunos» (P3); «ora bem... eu ponho o patamar um bocadinho alto e depois arrependo-me (...) Inicialmente... Boas, só que depois, com o decorrer, às vezes, nós estamos a trabalhar para um lado e... em casa trabalham para outro...» (P4); «... será sempre uma turma que merecerá a nossa atenção e ser sempre, principalmente mediadores de comportamentos e, ajudar sempre que eles mais necessitem...» (P5). Na opinião da directora, «... primeiro que tudo exige mais esforço (...) do professor, muito mais trabalho, porque... olhar para o aluno como um ser único, individual, e tentar corresponder às suas expectativas, vai ser muito difícil...» (D1).

Aqui, parece-nos poder salientar: boas expectativas (P1, P2, P3, P4 e P5); promoção da igualdade de oportunidades (P3); tributo para a aceitação, paz e felicidade das crianças (P2); superação das dificuldades e evolução dos alunos (P1); necessidade de o professor assumir o papel de orientador e mediador de comportamentos, atitudes e

saberes (P3 e P5); dissonância entre o trabalho do professor e o apoio de casa (P4); expectativas defraudadas pela descoordenação entre a família e a escola (P4), ao que a directora adita a exigência de mais esforço e trabalho para o professor (D1). Logo, ficamos com a impressão de que as expectativas das professoras são positivas, sendo que a sua maioria acredita que tal diversidade contribuirá para uma igualdade de oportunidades, ajudará os alunos a superarem as suas dificuldades e torná-los-á mais felizes. De destacar, a importância do papel do professor, focada por duas docentes (P3 e P5), e a necessidade de uma maior colaboração/coordenação entre a escola e a família, relevada por uma outra (P4).

2.1.2 – Currículo:

➡ Formas de entendimento do papel do Currículo na resposta aos desafios resultantes dos diferentes contextos de sala de aula:

Quando questionadas se o Currículo podia ajudar a esbater as fronteiras entre o global e o local e a responder aos desafios resultantes dos diferentes contextos de sala de aula, as professoras retorquiram: «sim, se ele for adaptado à realidade local (...) Mas sem esquecer (...) o mundo global... Pode... pensando em actividades e estratégias adequadas àqueles alunos, em concreto... O professor tem que ter formas de ir ao encontro de todos, e de cada um (...) de forma a esbater as diferenças que existem entre eles» (P1); «... sim (...) por ex. na Língua Portuguesa (...) ao tratar um texto... Vamos tratar... de maneira que os, os alunos que não viveram aquela realidade (...) tomem conhecimento... e partilhem (...) a sua visão (...) À minha turma... Também responde... É possível sim senhora» (P2); «... sim. É para isso que se constrói o PCT (...) para através de, de diferenciação e de diferentes estratégias (...) possamos responder à, à necessidade de cada um, nos contextos de sala de aula (...) se o aluno se identificar e se sentir bem dentro da sala (...) sentirá que é aceite e aprenderá a aceitar, também» (P3); «não. O currículo é muito teórico... Aquilo às vezes é uma utopia. Eu acho que depende é da sensibilidade de cada um, dos professores e da escola (...) Eu acho que o professor é que pode. Aí é que é o nosso, um dos nossos papéis» (P4); «sim (...) Por isso é que se elabora um PCT, para traçar estratégias capazes de ajudar o aluno a auto construir-se (...) e a aprender a viver em sociedade. A forma passará, no início, por traçar estratégias depois, na base do diálogo, tentar encontrar alunos com dificuldades (...) colocá-los mais próximos de nós (...) e educá-los a saber lidar com os colegas do seu meio...» (P5). A este propósito, a directora pensa «... que se conseguirmos... perceber e descobrir as especificidades de

cada caso, de cada aluno, vamos depois (...) definir estratégias para conseguir (...) uma maior homogeneidade (...) o Currículo (...) tem que ser adaptado a, a cada circunstância» (D1).

Assim, consideramos que estas ideias indicam: a importância da componente/vertente global do Currículo (P1); a necessidade da sua adaptação à realidade local e a cada circunstância (P1 e D1); a sua operacionalização através do PCT (P3 e P5); uma resposta às carências individuais no contexto sala de aula (P3); uma valorização do diálogo e das didácticas (P1, P3, P5 e D1); uma diferenciação pedagógica (P1, P3 e P5); uma ênfase na Língua Portuguesa (P2); uma partilha de ideias e experiências pelos alunos (P2); a autoconstrução do conhecimento (P5); uma aprendizagem/preparação para a vida social (P3 e P5); um destaque para o papel do professor e da escola na concretização de respostas aos novos desafios (P1 e P4); algumas dificuldades pelo carácter teórico e utópico do Currículo (P4). Portanto, julgamos que, à excepção de uma professora, que entende que “o currículo é muito teórico”, que “aquilo às vezes é uma utopia” (P4), todas as outras defendem que ele pode ajudar a esbater as fronteiras entre o global e o local e a responder aos novos desafios, adiantando algumas vantagens como: uma valorização do diálogo e das didácticas, uma diferenciação pedagógica e uma preparação para a vida social (P1, P3, P5 e D1), quando adaptado à realidade.

Note-se que a análise de conteúdo dos PCT (anexo II-6), apresenta vários indicadores que podem corroborar algumas destas opiniões, nomeadamente: na “caracterização da turma” e na “caracterização do agregado familiar” dos alunos (subcategorias), na categoria “a contextualização da escola”, uma vez que se relacionam com um melhor conhecimento da realidade, visando uma melhor adequação do trabalho (P1, P2, P3, P4 e P5); na definição dos “objectivos dos PCT” e dos “objectivos do Currículo Nacional”, nas “orientações curriculares” e no “ensino e aprendizagem” (subcategorias), na categoria “a gestão do currículo escolar”, pois parece-nos que têm a ver com uma preocupação em definir e adaptar os objectivos do Currículo às turmas/à realidade local, e de valorizar as didácticas como meio de atingir o objectivo em questão (P1, P2, P3, P4 e P5).

2.1.3 – PCT:

➡ Forma como é visto o papel dos PCT na resposta às problemáticas emergentes da heterogeneidade das turmas e numa educação democratizante:

Em relação ao papel do PCT na resposta às problemáticas emergentes, as professoras opinaram: «pode ajustar-se e corresponder a essas necessidades (...) prevendo e propondo metodologias, estratégias, actividades adequadas às problemáticas que vão surgindo (...) dessa heterogeneidade» (P1); «... pensei na heterogeneidade (...) a afectividade (...) a socialização deles... Penso em, em fazer um Projecto de maneira... a colmatar (...) as diferentes crianças que eu tenho (...) Actividades diferentes para algumas (...) ou para todas (...) E objectivos... E estratégias... metodologias (...) Mais ou menos...» (P2); «... sim, pois irá envolver os, os alunos num grupo de trabalho e de cooperação (...) Ajustar-se-á na medida em que as estratégias e a atenção dispensadas a cada aluno (...) são personalizadas (...) adoptei a dinâmica do trabalho de, de grupo (...) onde (...) dava a possibilidade de todos (...) poderem se socializar (...) criei laços entre todas as crianças...» (P3); «eu acho que não é bem o PCT mas sim o professor (...) só a nossa experiência, a nossa sensibilidade é que faz isso (...) se o professor conhecer a turma, os outros professores também, é mais fácil elaborarmos actividades para determinados miúdos incluindo os outros (...) Nesse sentido podemos ajustar (...) Conhecendo muito bem os alunos...» (P4); «sim... O PCT deverá sempre contribuir para... atenuar diferenças na sala (...) Se o PCT tiver directrizes (...) que busquem o relacionamento dentro da sala de aula, essas são aplicadas (...) as estratégias do PCT visam... torná-la mais homogénea (...). Uma das estratégias... foi referente ao lugar de mesa dos alunos. Mudava-os sempre que (...) os estava a sentir mais heterogéneos...» (P5).

Pelas opiniões dadas, vê-se que existe: uma atenção na heterogeneidade da turma (P2); a criação de directrizes visando o relacionamento e o esbatimento das diferenças na sala (P5); a apropriação de objectivos às problemáticas decorrentes (P2); a previsão/proposta de actividades, metodologias e estratégias adequadas (P1, P2 e P5); a personalização/individualização do ensino (P2, P3); a valorização da dimensão afectiva e da socialização (P2, P3 e P5); o envolvimento dos alunos em grupos de trabalho, cooperação e diálogo (P3); o recurso à mobilidade dos alunos no espaço da sala de aula (P5); o destaque para o conhecimento, experiência e sensibilidade do professor na gestão das problemáticas emergentes (P4), verificando-se, portanto, que este constitui um assunto valorizado por todas as professoras que consideram que o PCT pode ajustar-se e corresponder às necessidades e problemáticas decorrentes de tal heterogeneidade. Em relação a esta matéria, a directora acrescenta: «acho que, neste caso, poderá até pedir... a colaboração dos alunos e, eles próprios (...) trocarem impressões e, entre eles mesmos,

irem esbatendo essas diferenças... (D1), ideia que nos remete, por um lado, para o papel que os alunos poderão/deverão ter no PCT e, por outro, para a sua importância na conquista do objectivo em vista. De notar, o facto de uma professora (P4) entender que, mais do que o PCT, são os professores que conseguirão responder a tal desafio, relevando, deste modo, o papel do professor na resposta a esta problemática. De assinalar, também, a importância atribuída, pela maioria das professoras, à dimensão afectiva e à socialização, assim como à previsão de actividades, metodologias e estratégias adequadas, neste campo.

Na análise de conteúdo dos PCT (anexo II-6), na categoria “a gestão do currículo escolar”, encontramos alguns indicadores que nos parecem justificar algumas destas opiniões, como por exemplo: a oferta de actividades que visem o desenvolvimento de capacidades e competências (P4) e a adopção de estratégias que vão ao encontro das dificuldades de cada aluno (P3 e P5), na subcategoria “objectivos dos PCT”; a valorização das actividades em grupo (P3, P4 e P5) e a promoção/exercitação da cooperação (P1, P2, P3, P4 e P5), na subcategoria “desenvolvimento de áreas curriculares não disciplinares de frequência obrigatória”; a valorização dos afectos (P2), na subcategoria “ofertas educativas para alunos com dificuldades de aprendizagem ou outras”; a definição de Projectos adequados às características dos alunos (P1, P2, P3, P4 e P5), na subcategoria “orientações curriculares”; a diferenciação pedagógica/individualização do ensino (P1, P2, P3 e P5), na subcategoria “ensino e aprendizagem”.

Também, na análise de conteúdo das observações (anexo II-1), nesta mesma categoria e respectivas subcategorias, deparamo-nos com alguns indicadores muito idênticos aos anteriores, como sejam: a diversificação de metodologias e estratégias; o desenvolvimento de um trabalho adequado às características dos alunos; a valorização dos afectos; a diferenciação pedagógica e a individualização do ensino, o que, a nosso ver, serve uma vez mais para reforçar as opiniões expressas.

Já em relação ao papel dos PCT numa educação democratizante, as professoras expressaram: «olha, da mesma forma que vai ultrapassando outra dificuldade qualquer. Pensando sempre, num tipo de trabalho que vá de encontro às diferenças e vivências de cada aluno» (P1); «... talvez um dos objectivos do PCT seja exactamente esse. Um dos objectivos principais... é possivelmente esse. É contribuir para uma educação democratizante, igual para todos...» (P2); «... uma educação democrática (...) pode favorecer. Os alunos ficam mais abertos à cidadania, as novas experiências abrem-se (...) e, um conhecimento mais real do mundo que nos rodeia. Relações inter-raciais, diferenças

religiosas. O meu objectivo é a formação do, da criança, enquanto cidadã hábil e com competências sociais, intelectuais e, e culturais» (P3); «com muita paciência (...) E hoje (...) o que nós devemos fazer é uma educação mesmo para todos. E nós estamos a trabalhar nesse sentido (...) e (...) temos que ver bem no PCT, saber muito bem quais os manuais que temos que utilizar, quais os materiais... para não ferir susceptibilidades...» (P4); «eu acredito que possa favorecer a, a integração de todos (...) as inter-relações que vão ter entre si, vão prepará-los para uma realidade de uma sociedade diversificada... eles estão a caminhar... para um futuro assim (...) Por isso, eles têm que estar preparados para isso...» (P5). A este propósito, a directora defende: «... é para todos, mas ao mesmo tempo dirigida a cada um (...) portanto (...) apesar de haver cada um com a sua especificidade, vamos trabalhar (...) de forma diferente, mas consigam atingir mais ou menos os mesmos objectivos» (D1).

Assim, temos: o reconhecimento da actualidade da temática (P4); um lugar de destaque no PCT (P2); a adaptação do trabalho às diferenças/vivências dos alunos (P1); a elaboração do PCT visando uma educação para todos (P2 e P4); uma formação objectivando o desenvolvimento de competências sociais, intelectuais e culturais (P3); benefícios consequentes no domínio da cidadania, das experiências e do conhecimento (P3); o favorecimento das inter-relações e da integração social (P3 e P5); a importância da escolha de manuais e de materiais (P4). São, assim, vários os benefícios apontados pelas diversas professoras que reconhecem, sem excepção, que o PCT tem uma importância evidente nesta matéria, havendo mesmo quem afirme que esse talvez seja um dos seus principais objectivos (P2). Uma nota de destaque para a importância da escolha dos manuais e dos materiais (P4), e para a adaptação do trabalho às diferenças/vivências dos alunos (P1), neste âmbito.

Também aqui, pensamos que na análise de conteúdo dos PCT (anexo II-6), na categoria “a gestão do currículo escolar” e subcategoria “desenvolvimento de áreas curriculares não disciplinares de frequência obrigatória”, por exemplo o indicador: a abrangência a todos os alunos (P1, P2, P3, P4 e P5), poderá indiciar que as professoras se preocuparam com a formação de todos os seus educandos, sendo esta uma ideia que, quanto a nós, ganha solidez, se pensarmos no facto de todos os alunos terem conseguido concretizar as tarefas propostas, como nos mostram as observações levadas a cabo (anexo III). Ainda, indicadores como: uma formação objectivando o desenvolvimento de competências... e a adaptação do trabalho às diferenças/vivências dos alunos (acima referidos), são perceptíveis nas subcategorias “competências a desenvolver” e

“intervenção pedagógica”, respectivamente (mesma categoria), o que, a nosso ver, vem ajudar a confirmar algumas opiniões emitidas.

2.1.4 – Atitudes:

➡ Questões relacionadas com as preocupações das professoras na elaboração e adequação dos PCT à especificidades das turmas:

Quanto às preocupações das professoras neste campo, mais concretamente com os aspectos relacionados com a especificidade da sua turma e que a diferencia das outras, vejamos as suas respostas: «sim (...) Alertando-os, sensibilizando-os para as diferenças e para a necessidade de se viver em comunidade, sem discriminar ninguém. Foi contemplado na área de Formação Cívica e na área de Desenvolvimento Pessoal e Social» (P1); «... Tive... Pensei em actividades (...) mais em termos de actividades e de estratégias. E até de materiais...» (P2); «existiu a necessidade de mostrar às crianças que não é só necessário manter boas relações entre colegas e amigos, como em todo o lado que as rodeia... Na Formação Cívica... abordamos alguns temas...» (P3); «da turma e da escola (...) Isso é muito importante, até porque eu gosto que eles se dêem bem com todos os miúdos (...) com os funcionários, com os outros professores, com tudo» (P4); «sim. Alertá-los que, que não só podemos viver em comunhão com os colegas da turma (...) também com o meio (...) No PCT, foi contemplado na área em que se refere ao desenvolvimento da acção educativa, no relacionamento interpessoal (...) e na Formação Cívica» (P5). Sobre este assunto, a directora diz: «dentro da sala... isso já não sei» (D1).

Assim, parece-nos ter: o reconhecimento da necessidade de alertar os alunos para as relações com o mundo exterior (P1, P3 e P5); a sensibilização para as diferenças e para a vida em comunidade sem discriminação (P1); a importância das boas relações com todos os semelhantes (P3 e P4); a idealização de actividades, estratégias e materiais adequados à temática (P2); abordagens nas áreas de Formação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social (P1, P3 e P5). Como nos é dado entender, todas as professoras revelam preocupações neste campo, sendo que a sua maioria reconhece mesmo a necessidade que sentiu em alertar os seus alunos para a importância das relações/boas relações com os outros, tendo abordado algumas questões inerentes nas áreas de Formação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social (P1, P3 e P5). De notar que uma das docentes (P2) aponta a idealização de actividades, estratégias e materiais adequados, como uma forma de contemplar tal objectivo no PCT.

Na análise de conteúdo dos PCT (anexo II-6), notamos alguns indicadores na categoria “a gestão do currículo escolar” que, entre outros, nos parecem garantir tal preocupação por parte das professoras, tais como: a Formação Pessoal e Social (P1, P2, P3, P4 e P5), na subcategoria “objectivos do currículo nacional”; a Formação Cívica – Educação para a cidadania (P1, P2, P3, P4 e P5), na subcategoria “desenvolvimento de áreas curriculares não disciplinares de frequência obrigatória”; o diagnóstico/identificação dos principais problemas/áreas problemáticas (P1, P2, P3, P4 e P5) e a definição de Projectos adequados às características dos alunos (P1, P2, P3, P4 e P5), na subcategoria “orientações curriculares”; o atendimento às características e necessidades educativas dos alunos (P1, P2, P3, P4 e P5), na subcategoria “intervenção pedagógica”.

Referindo-nos às observações realizadas (anexo III), na mesma categoria e respectivas subcategorias acima mencionadas (análise de conteúdo), apuramos alguns indicadores que poderão contribuir para corroborar esta visão, como por exemplo: a Formação Pessoal e Social (obs. n.º 2 M – P1); a Formação Cívica (obs. n.º 11 T – P4 e obs. n.º 9 T – P5); o desenvolvimento de um trabalho adequado às características dos alunos (P1, P2, P3, P4 e P5); o atendimento às especificidades e necessidades dos alunos (P1, P2, P3, P4 e P5). De referir que, relativamente a estas dois últimos indicadores, pensamos que a generalidade das observações servem como justificação, uma vez que nos parece que o trabalho desenvolvido nas aulas correspondentes, foi adequado aos alunos, isto porque, todos eles conseguiram concretizar as tarefas propostas, mais ou menos eficazmente, com mais ou menos ajuda e com mais ou menos empenho. Ainda, na mesma categoria e subcategoria “ofertas educativas para alunos com dificuldades”, os indicadores diferenciação pedagógica e individualização do ensino, poderão ajudar a reforçar esta visão, embora, no caso da diferenciação ela se tenha resumido praticamente às formas diferentes de verbalização dos conceitos, consoante as necessidades dos alunos, como já foi explicado.

Já no que se refere às actividades e estratégias para a promoção do sucesso/combate à exclusão, as professoras adiantaram: «sim. Sim, mas agora (...) especificamente, concretamente, não me lembro de nenhuma. Mas tive sempre a preocupação de desenvolver um tipo de trabalho, em que ninguém fosse excluído. Em que todos se sentissem activos e a trabalharem com empenho e gosto» (P1); «sim senhora... Por ex. (...) em Língua Portuguesa (...) houve textos... que eu trabalhei (...) foquei bastante esse aspecto. E não foquei só como (...) espicacei, entre aspas, os alunos

(...) a chegar a esse tipo de conclusões» (P2); «sim. Preocupei-me. Preocupei-me... Debates, reflexões de alguns temas, na Formação Cívica, que fossem espelho, de, da situação em questão» (P3); «sim (...) Por ex. nós na área de Formação Cívica, falamos muito (...) temos vários debates, diálogos, em questões muito importantes (...) há temas... que nós debatemos e elaboramos trabalho... No dia-a-dia. São as actividades rotineiras (...) do início da aula» (P4); «sim... Preocupei-me em idealizar actividades e estratégias diversificadas, para o sucesso de todos. Tentando respeitar as diferenças de cada um (...) As actividades passaram essencialmente pelo debate, reflexão (...) e... sempre o diálogo...» (P5). Sobre esta questão, a directora reconhece: «... não sei exactamente quais as, concretamente as actividades... mas sei que, a visar sempre promover a auto-estima...» (D1).

A nosso ver, estas respostas apontam para: um trabalho atentando na motivação e participação de todos (P1); a abordagem de temas específicos no âmbito das áreas de Língua Portuguesa e Formação Cívica (P2, P3, P4 e P5); a idealização de actividades e meios/processos respeitando as diferenças (P5); a implementação/inclusão de actividades promotoras do diálogo/debate e reflexão, e fomentadoras da auto-estima (P2, P3, P4 e P5); o recurso às actividades rotineiras para abordagem de questões importantes no dia-a-dia (P4); a elaboração de trabalhos alusivos aos assuntos tratados (P4). Parece-nos, assim, que todas as professoras estiveram atentas a este aspecto, tendo, a sua maioria, apostado na abordagem de temas no âmbito das áreas de Língua Portuguesa e Formação Cívica, e na implementação/inclusão de actividades promotoras do diálogo/debate e reflexão, e fomentadoras da auto-estima. De focar, a referência por duas delas (P1 e P5) a um tipo de trabalho atentando na motivação e participação de todos, e na idealização de actividades e meios/processos respeitando as diferenças o que, pensamos nós, se enquadra nos objectivos da temática.

Na análise de conteúdo dos PCT (anexo II-6), na categoria “a gestão do currículo escolar”, encontramos alguns indicadores que nos remetem para algumas das respostas dadas, nomeadamente: a adopção de estratégias que... conduzam a resultados positivos (P3 e P5) e a atenção particular às situações de exclusão e dificuldades de aprendizagem (P5), na subcategoria “objectivos dos PCT”; a aposta nas capacidades e preferências dos alunos (P2) e plano de recuperação e diferenciação pedagógica dentro da sala (P5), na subcategoria “ofertas educativas para alunos com dificuldades...”.

Pelas observações realizadas, não nos foi dado presenciar qualquer abordagem sobre este assunto, no âmbito das áreas aludidas, embora tenhamos assistido ao

tratamento de outras matérias, em qualquer uma delas. No entanto, como se pode ver pela descrição das observações (anexo III), todas as professoras se preocuparam em realizar um tipo de trabalho em que todos os alunos pudessem participar activamente, constatando-se, assim, que nenhum deles, alguma vez, se recusou a trabalhar, embora não possamos avaliar/medir o seu grau de motivação. Note-se que um dos indicadores que encontramos na análise de conteúdo das observações (anexo II-1), na categoria “os desempenhos da turma” e subcategoria “motivação e interesse”, é precisamente a manifestação de motivação pela maioria dos alunos, perante as propostas apresentadas, o que nos parece complementar/reforçar a ideia anterior. Nessa mesma categoria, mas subcategoria “metodologias/estratégias adoptadas”, surge, ainda, o indicador de que houve também a realização de diálogos, debates e reflexões nas turmas.

2.1.5 – Mudanças:

➡ Ponderações sobre as mudanças relativas à dinâmica organizacional e curricular das turmas:

Quando confrontadas com a questão se o PCT tinha vindo provocar mudanças significativas na dinâmica organizacional e curricular da turma, as opiniões foram unânimes: «sim, porque me fez repensar as minhas prioridades curriculares (...) os conteúdos que eu trabalho (...) a forma como trabalho (...) Tentei diversificar as dinâmicas mas, nem sempre consegui, pela falta de tempo...» (P1); «... veio (...) provocar mudanças significativas (...) houve mudanças (...). Em todos os aspectos... Não só a nível do relacionamento dos alunos da turma (...) como com as outras turmas... E em termos de... curricular... também...» (P2); «o PCT... serviu, à medida que ia conhecendo os alunos, fosse adoptando posturas e estratégias diferentes para ultrapassar algumas barreiras... na disposição dos alunos, na atribuição de tarefas, como objectivo de responsabilizar o aluno» (P3); «ora bem. Eu sempre trabalhei com eles em projecto... mas penso que (...) à medida que vamos conhecendo, vamos acrescentando alguns pontos (...) Sim... Melhorando... A nível curricular também... (P4); «o PCT foi sendo adaptado (...) ao longo do ano, como por ex. (...) a distribuição dos alunos pela sala (...) tive necessidade de alterar essa disposição, alguns... no que se refere às aprendizagens e outros em relação aos comportamentos...» (P5).

Perante estas respostas, entendemos que existiu: uma reavaliação das prioridades curriculares, da adequação dos conteúdos trabalhados e das metodologias aplicadas (P1); uma adaptação do PCT ao longo do ano (P5); a adopção de atitudes e métodos diferentes,

progressivamente ao conhecimento dos alunos (P3); alterações na disposição da sala e na atribuição de tarefas (P3 e P5); mudanças/melhorias na turma (P2, P4 e P5); uma ênfase nas mudanças a nível do relacionamento interpessoal (P2); a diversificação das dinâmicas de trabalho condicionadas pela falta de tempo e de incentivo do professor (P1). Embora distintos, estes indicadores não deixam de ser complementares, parecendo-nos que, na sua globalidade, apontam para uma resposta afirmativa à questão, por parte de todas as professoras. De salientar, algumas das suas ideias, nomeadamente, no que se refere às alterações na disposição da sala e na atribuição de tarefas (P3 e P5) e às mudanças/melhorias na turma (P2, P4 e P5), embora, a nosso ver, os demais indicadores se revelem, igualmente, importantes neste âmbito.

Note-se que, pelas observações efectuadas (anexo III), foi-nos dado presenciar, em determinadas aulas, algumas mudanças na disposição da sala, como confirmam as observações: n.º 5 M – P2, n.º 5 T – P4, n.º 30 M – P1 e n.º 30 T – P3. Relativamente às alterações na distribuição de tarefas, por exemplo a obs. n.º 1 T – P3 certifica-o relativamente a esta professora, sendo que em relação às professoras P1, P2 e P4, apesar de não ter sido possível observar este aspecto, a afixação do “cartaz das responsabilidades” (na parede) e a sua renovação frequente, parece-nos ser indicativo de tais alterações. Quanto à professora P5, não conseguimos obter nenhum dado que nos permita tirar qualquer ilação sobre este assunto.

2.1.6 – PCT e diversidade das turmas:

➡ Perspectivas existentes acerca dos factores determinantes na adequação dos PCT à diversidade dos alunos:

A esta questão, as professoras responderam: «os factores mais relevantes são: a realidade da turma... as suas especificidades, os seus interesses, as suas necessidades, motivações e preferências; o nível etário dos alunos, quer etário, social, cultural e económico (...) e a, a situação geográfica...» (P1); «... um dos, dos principais aspectos... é o aspecto afectivo e o aspecto social... Porque não se pode separar a criança da, da alma que a criança é, do, do ser humano que a criança é, do afecto...» (P2); «o principal factor, é (...) Não nos desviarmos das individualidades, das necessidades e das características de cada uma da, das crianças... bem como das orientações do PCE e do PEE. Outro dos aspectos importantes é a gestão flexível do, do Currículo, adequá-lo a cada, a cada criança (...) para que todos aprendam através da adequação e da diferenciação...» (P3); «ora bem. (...) principalmente é os alunos, que não devem ser esquecidos e as suas dificuldades...

(...) e foi nessa medida que foi feito os PCT... Competências (...) Sim...» (P4); «... passa essencialmente por, por sermos professores reflexivos, que tenham sempre em conta a opinião dos alunos e trabalhar muitas vezes em equipa docente... porque ainda é muito individual» (P5). A estes, a directora acrescenta: «factor económico, social, familiar, e acho que estes três são importantes» (D1).

Estas respostas, remetem-nos, assim, para factores como: a valorização da individualidade dos alunos (P1 e P3); as suas motivações/interesses, necessidades e preferências (P1); os níveis etário, social, cultural e económico (P1, P3 e D1); a situação familiar (D1); a localização geográfica (P1); a indissociação das componentes afectiva e humana (P2); a consideração das orientações do PCE e PEE (P3); a diferenciação e adequação curricular a cada aluno (P3); as dificuldades dos alunos e as competências a desenvolver (P4); a adopção de uma atitude reflexiva por parte dos professores (P5); a auscultação das opiniões dos alunos (P5); a promoção do trabalho docente em equipa (P5). Percebemos, então, que tais factores são muito variados e embora possamos notar alguma incidência na valorização da individualidade dos alunos e nas suas motivações/interesses, necessidades e preferências, assim como nos seus níveis etário, social, cultural e económico, a nosso ver, todos eles são, identicamente, importantes.

Pela análise de conteúdo dos PCT (anexo II-6), verificamos que existem certos indicadores que parecem corresponder a alguns dos que foram atrás enunciados. São eles, por exemplo, na categoria “a contextualização da escola”: o nível socioeconómico e cultural baixo/médio-baixo (P3 e P5), na subcategoria “caracterização do meio envolvente”; a localização geográfica (P3 e P5), na subcategoria “caracterização da escola”; e as motivações/interesses pessoais (P1, P2, P3, P4 e P5), na subcategoria “caracterização da turma”; na categoria “a gestão do currículo escolar”: a valorização da dimensão humana... (P1, P2, P3, P4 e P5), na subcategoria “integração de formações transdisciplinares”; a valorização dos afectos (P2), na subcategoria “ofertas educativas para alunos com dificuldades...”; e o atendimento às características e necessidades dos alunos (P1, P2, P3, P4 e P5), na subcategoria “intervenção pedagógica”. Por estes indicadores, ficamos a pensar que existe consonância entre as ideias expostas e as intenções dos PCT.

Neste contexto, ainda se poderá acrescentar que, pelas observações realizadas (anexo III), por exemplo a valorização da afectividade, pareceu-nos ser um dos aspectos muito presentes na relação entre as professoras e os alunos, notando-se várias atitudes, de parte a parte, denunciativas de tal clima relacional.

3 – O PCT e a Mudança e Inovação:

3.1 – Mudança e Inovação:

➤ Modos de entender, encarar e exercer a Mudança e Inovação:

A partir da análise das entrevistas, dos questionários, dos projectos e das observações, auferimos dados inerentes aos modos como as professoras entendem, encaram e exercem a Mudança e Inovação.

3.1.1 – Conceitos:

➤ Representações das professoras sobre os conceitos de mudança e de inovação:

Sobre este tema, mais precisamente sobre a mudança, as suas ideias são: «... mudar é alterar qualquer coisa. Alterar hábitos de trabalho, alterar formas de pensar e de agir. Mas, antes de tudo, é preciso querer que isso aconteça, e seja feito de uma forma notória e eficaz...» (P1); «... a mudança em Educação é... é (...) tornar as coisas diferentes... é não repetir a mesma coisa, ou então fazer a mesma coisa mas de outra maneira (...) por outros caminhos» (P2); «Mudança e Educação (...) estão ambos interligados... Mudança em Educação, significa que, cada vez mais, os professores (...) devem estar atentos às diversidades dos alunos, às suas diferentes realidades e crenças, e nesse sentido criar estratégias que possam cativá-los» (P3); «uma mudança é mudar de professor, por ex. (...) Mudar de escola... Também pode ser em conteúdos... Mudar a sua estratégia. Se não estiver a resultar, não é?... Mudar o tipo de actividades (...) Metodologias... Podemos mudar isso» (P4); «a mudança da educação... tem a ver com a constante adaptação à realidade que nos aparece. Todos temos de estar muito actualizados e atentos a novas realidades» (P5). Quanto à directora, acha «... que mudança tem muito a ver com as mentalidades. Tentar... ter uma nova perspectiva da Educação» (D1).

Perante estas respostas, entendemos que tais conceitos se resumem ao seguinte: relação entre Mudança e Educação (P3); relação com as mentalidades (D1); nova perspectiva da Educação (D1); diversificação de situações, pessoas, lugares e percursos (P4); alterações de hábitos e de formas de agir e pensar (P1); modificação de conteúdos, actividades, metodologias e estratégias (P2 e P4); actualização e adaptação constantes às novas realidades (P5); indispensabilidade de atenção à diversidade dos alunos (P3);

necessidade de querer para que a mudança aconteça (P1). Constatamos, assim, uma variedade de conceitos, quanto a nós, todos importantes, que ilustram o modo como as docentes desta escola entendem a mudança, ou seja, uma mudança que, a nosso ver, parte sobretudo dos professores.

Pela análise de conteúdo dos PCT (anexo II-6), detectamos certos indicadores que, pensamos nós, se coadunam com alguns dos supra mencionados. A título de exemplo, na categoria “a gestão do currículo escolar”, referimos: a diversificação de metodologias e estratégias (P3, P4 e P5), na subcategoria “os objectivos do currículo nacional”; a integração de conteúdos de índole local/regional (P3, P4 e P5), na subcategoria “orientações curriculares”; o atendimento às características e necessidades dos alunos (P1, P2, P3, P4 e P5), na subcategoria “intervenção pedagógica”. Já em relação à diversificação de pessoas e lugares, de que fala a professora P4, como se pode confirmar pelas observações (anexo III), tal não se verificou em nenhuma das aulas vistas, à excepção de uma actividade que foi realizada no pátio da escola (obs. n.º 9 T – P5), como já referimos antes, o que poderá significar que é preciso alguma mudança nas formas de agir e pensar.

Agora no que se refere à inovação, as suas ideias consistem no seguinte: «inovar, é algo de novo, de diferente, querer ir mais além do que aquilo que aprendemos na nossa formação inicial, alargar os nossos horizontes e não ficarmos restritos aquilo que nos rodeia...» (P1); «... por inovação, eu entendo também que é aplicar coisas novas dentro da sala (...) temas novos (...) quer dizer, tudo (...) tudo o que faz parte do ser humano (...) tudo isso vem para a sala de aula (...) Tudo o que se passa com a sociedade...» (P2); «a, a inovação, pressupõe que, que venha a existir alguma mudança. A inovação, acredito que é uma mudança intencional de qualquer coisa» (P3); «inovação, é algo de novo que é implementado» (P4); «a inovação é tudo o que o professor possa fazer para cativar a atenção dos alunos e aí possa incutir o gosto pelo estudo e pela comunidade escolar» (P5). Aqui, a directora adita: «... acho que é adoptar, por ex. as novas tecnologias. Hoje há imenso material que pode ser usado...» (D1).

Dadas estas respostas, inferimos as seguintes ideias: relação entre Inovação e Mudança (P3); inovação pressupõe alguma mudança (P3); mudança intencional de qualquer coisa (P3); implementação de algo de novo, aplicação de temas novos (P1, P2 e P4); transposição de acontecimentos da vida social para a aula (P2); utilização dos meios possíveis para a motivação dos alunos (P4); expansão de horizontes (P1); enriquecimento da formação inicial (P1); adopção das novas tecnologias (D1). Assim, pensamos que as

concepções recaem muito na implementação de algo de novo, na aplicação de temas novos (P1, P2 e P4), embora pensemos, igualmente, que as demais opiniões não deixam de ter o seu valor, pelos conceitos em si e pelas ideias adicionais que acarretam, sendo que, uma vez mais, tais convicções remetem-nos para uma mudança/inação a partir do professor.

Pelas observações que fizemos (anexo III), por exemplo a transposição de acontecimentos da vida social para a aula, referida pela professora P2, foi uma situação que aconteceu em todas as salas, como se pode confirmar pelas observações: n.º 6 T – P5, n.º 8 T – P 4, n.º 22 M – P2, n.º 22 T – P3 e n.º 38 M – P1. Em relação à adopção das novas tecnologias, de que fala a directora (D1), neste caso concreto, do computador, observou-se a sua utilização em duas salas (P3 e P5), como se pode ver pelas observações n.º 9 T – P5 e n.º 10 T – P3, embora saibamos, também, por conversas e observações informais, e pela resposta à questão inerente à utilização das TIC (mais à frente) que a professora P4 já o utilizou na sua sala, mais do que uma vez. Ainda neste âmbito, de realçar a utilização de um CD (e respectivo aparelho) para a apresentação/revisão de uma história/texto, pela professora P3, como mostra a obs. n.º 22 T.

3.1.2 – Opiniões:

➤ Concepções existentes acerca do valor da mudança e inováção na Educação e na sala de aula:

Quanto a esta matéria, as opiniões juntaram-se em uníssono para afirmarem a importância da mudança e inováção em educação, dizendo: «... é muito importante (...) porque é uma forma de quebrar a rotina diária e de motivar as crianças (...) é fundamental, porque temos que estar constantemente a motivar os alunos para o trabalho (...) se não o fizermos, se não modificarmos a nossa forma de trabalhar, as nossas estratégias, os nossos materiais, a uma dada altura os alunos deixam de nos prestar atenção...» (P1); «importantíssimo... Porque nós estamos a educar crianças para um mundo que (...) será diferente daquele que estamos a viver (...) E (...) Porque nós devemos educar as crianças (...) de maneira que elas tenham orientações e o depois saibam trilhar os seus próprios caminhos (...) saibam escolher...» (P2); «mudar e inovar, é sempre importante (...) o professor tem que se dotar de estratégias e apostar cada vez mais na, na Educação, para podermos verificar uma mudança (...) as crianças cada vez são diferentes (...) e é preciso cativá-las de outra forma (...) e educá-los tendo em conta as suas necessidades...» (P3); «... na sala de aula (...) é importante. Se (...) as coisas não estiverem a correr bem...

temos que (...) mudar e inovar... os alunos... se forem muito estimulados em casa, o professor (...) tem que arranjar estratégias e metodologias muito à frente do que se pensava antigamente. Por ex.» (P4); «é... Claro que sim (...) Prepará-los para uma sociedade competitiva e apostar essencialmente na diversidade. Inculcar-lhes o gosto pela descoberta, ajudá-los a aprender pelo descobrimento, por si mesmos, e ajudá-los a combater as suas próprias lacunas» (P5). Sobre esta matéria, a directora opina: «...Em Educação...Sim... Na sala de aula... Também (...) vivemos num mundo que está em constante mutação e (...) se vamos (...) orientar a formação... daqueles indivíduos (...) temos que lhes dar ferramentas bases, para (...) poderem ser cidadãos intervenientes» (D1).

As ideias expressas, parecem-nos indicar: importância/muita importância (P1, P2, P3, P4, P5 e D1); forma de motivação e alteração de rotinas (P1); necessidade de motivação constante na sala de aula (P1); constatação das mudanças no mundo que nos rodeia (P2); importância da formação/preparação dos alunos para as novas realidades (P2 e P5); aposta na Educação como via para a mudança (P3); consciencialização dos professores para a necessidade de mudança e inovação na sala de aula (P1, P2, P3, P4, P5 e D1); relevância da utilização de didácticas conducentes à mudança (P1, P3, P4 e P5). Assim, fica-nos a ideia de que todas as professoras atribuem importância/muita importância à mudança e inovação na Educação, havendo, igualmente, por parte de todas, uma consciencialização para a necessidade de que tal aconteça na sala de aula. Também, neste âmbito, de relevar a importância da formação/preparação dos alunos para as novas realidades, referida por duas professoras (P2 e P5) e a utilização de didácticas conducentes à mudança, defendida pela sua maioria.

Note-se que, através da análise dos PCT (anexo II-6), desvendámos alguns indicadores que nos parecem reforçar algumas destas opiniões, nomeadamente: as ofertas educativas diversificadas (P3, P4 e P5), a diversificação de metodologias/estratégias e materiais (P1, P2, P3, P4 e P5), a utilização de materiais manipuláveis (P1, P2, P3, P4 e P5), o recurso às TIC (P1, P2, P3, P4 e P5), a valorização da relação professor-aluno (P1, P2 e P5), a diferenciação pedagógica/individualização do ensino (P1, P2, P3 e P5), isto, na categoria “a gestão do currículo escolar” e subcategoria “ensino e aprendizagem”.

Aqui, refira-se também que, pelas observações efectuadas (anexo III), conseguimos verificar a concretização destes intentos, em todas as turmas, à excepção da utilização das TIC que não conseguimos ver nas turmas das professoras P1, P2 e P4, embora voltemos a lembrar que em relação a esta última (P4), sabemos que costuma

utilizar por ex. o computador, como explicámos na questão anterior. A título de exemplo, identificamos algumas observações que o comprovam. Assim, temos: as observações n.º 4 T – P3, n.º 12 T – P5, n.º 17 T – P4, n.º 19 M – P1 e n.º 33 M – P2, na utilização dos materiais manipuláveis; as observações n.º 2 T – P4, n.º 7 M – P2, n.º 16 T – P3, n.º 18 T – P5, n.º 31 M – P1, nas ofertas educativas diversificadas; e as observações n.º 9 T – P5, n.º 11 T – P4, n.º 22 T – P3, n.º 34 M – P2 e n.º 48 M – P1, na diversificação de metodologias e estratégias.

3.1.3 – Receptividade:

➡ Questões relacionadas com o modo como as professoras enfrentam a mudança e a inovação:

Quando questionadas se os professores estão receptivos à mudança e inovação, as respostas não se fizeram esperar: «sim (...) as pessoas manifestam-se abertas à inovação, interessadas em fazer coisas diferentes e (...) preocupadas em se informarem cada vez mais... Porque trocam impressões com os, os outros colegas, pedem opiniões e até trocam também materiais» (P1); «Acredito que sim, que todos os professores que querem o melhor para, para os seus alunos, acredito que estejam receptivos à mudança e que queiram inovar» (P3); «eu penso que sim. Mas também há mudanças que...» (P4); «sim. Cada vez mais tentam actualizar-se, porque há uma necessidade prática no exercício... Sim. Pelo menos no, no grupo docente, sim... Sim. Sim» (P5). Neste caso, a directora defende: «... a pouco e pouco, acho que se vai aceitando. Acho que o maior problema aqui é o comodismo. As pessoas acomodam-se e depois têm um bocado de dificuldade em mudar» (D1).

Pelo exposto, poder-se-á depreender que existe: abertura/receptividade à mudança e inovação (P1, P3, P4 e P5); interesse pela adopção de práticas diferentes (P1); preocupação crescente pela informação/actualização (P1 e P5); aceitação progressiva das mudanças (D1); algumas dificuldades ocasionadas pelo acomodamento dos professores às situações (D1). Assim, entendemos que a ideia generalizada é a de que todos os professores estão receptivos à mudança e inovação, verificando-se uma preocupação crescente pela sua informação/actualização, como referem as professoras P1 e P5, e pela adopção de práticas diferentes, como afirma a professora P1, embora, na opinião da directora (D1), ainda existam algumas dificuldades nesse sentido, causadas sobretudo pelo comodismo das pessoas, visão que nos parece menos optimista que as anteriores. Será esta a visão mais realista?

Aqui, pensamos que alguns indicadores resultantes da análise de conteúdo dos PCT (anexo II-6), que poderão ajudar a corroborar esta visão, são por exemplo: a integração dos saberes (P3, P4 e P5) na subcategoria “intervenção pedagógica”; a diversidade das aprendizagens significativas (P1, P2, P3, P4 e P5) na subcategoria “actividades a desenvolver”; e as ofertas educativas diversificadas (P3, P4 e P5), a diversificação de metodologias/estratégias e materiais (P1, P2, P3, P4 e P5), a utilização de materiais manipuláveis (P1, P2, P3, P4 e P5), o recurso às TIC (P1, P2, P3, P4 e P5) e a diferenciação/individualização do ensino (P1, P2, P3 e P5), na subcategoria “ensino e aprendizagem”; isto, na categoria “a gestão do currículo escolar”. Em nosso entender, estes indicadores poderão indiciar um interesse pela adopção de práticas diferentes/inovadoras, por parte destas professoras.

Por outro lado, relativamente à preocupação com a informação/actualização, diríamos mesmo com a formação, a análise de conteúdo dos questionários (anexo II-3), na categoria “a opinião sobre a formação inicial e a formação contínua” e subcategoria “necessidade ou não de formação para a prática das inovações pedagógicas”, revela que todas as professoras são unânimes em afirmar que “a formação é imprescindível” (P1), que “os professores precisam de formação” (P2, P3, P4 e P5) para a prática das inovações, o que parece ir ao encontro daquilo que acima foi manifestado.

Pelas observações que fizemos, se recorrermos à sua análise de conteúdo (anexo II-1) e se pensarmos por exemplo em termos de actividades, metodologias/estratégias e materiais, em termos de materiais manipuláveis e em termos de valorização das TIC, são vários os indicadores que nos levam a formular a opinião de que esta foi uma preocupação da generalidade das professoras, como se pode ver pelas subcategorias “actividades/tarefas desenvolvidas”, “metodologias/estratégias adoptadas” e “materiais utilizados”, isto, na categoria “a gestão do currículo escolar”. Porém, também entendemos que, neste âmbito, existem aspectos que precisam de ser repensados/melhorados. Referimo-nos, concretamente, aos agentes/intervenientes nos processos e ao lugar da acção que, no primeiro caso se restringiu ao professor e aos alunos e, no segundo, se limitou à sala de aula, com excepção para uma única actividade desenvolvida no pátio da escola, já supradita, e que, recordamos, pode ser confirmada pela obs. n.º 9 T – P5.

3.1.4 – Promoção:

➡ Aspectos relacionados com as atitudes das professoras no que respeita à promoção da mudança e inovação:

Relativamente à forma como o professor pode promover a mudança na sua sala, as professoras esclareceram: «mudando as suas estratégias, as suas actividades (...) a forma de ensinar, proporcionando mais diálogo, mais proximidade, deixando que os alunos sejam intervenientes activos no processo de aprendizagem...» (P1); «de tantas maneiras... Por ex. através do diálogo, através de material, através de textos. Eu acho que é de tanta maneira» (P2); «... não criando rotinas, estimulando e aumentando a curiosidade, para que o aluno possa sentir o impulso de querer saber mais, de pesquisar, de analisar... e que ela acredite que tem o papel principal na, na sua aprendizagem» (P3); «estar muito bem informado... Ter muitas acções de formação... ter material pedagógico... Através de novas actividades, não é? Penso que sim» (P4); «a levá-los a descobrir sozinhos, perder o hábito de ensinar com as mesmas rotinas, os alunos (...) passarem a ser intervenientes, nas suas opiniões, e apostar nas novas tecnologias» (P5). Em relação a esta questão a directora diz: «sei lá (...) há a utilização de, de novos materiais pedagógicos (...) novas tecnologias... É uma das maneiras (...) De cativar os alunos (...) motivá-los» (D1).

Na nossa opinião, estas respostas indicam: mudança na forma de ensinar (P1, P3, P4 e P5); mais proximidade e diálogo com os alunos (P1, P2); maior intervenção dos alunos na sua aprendizagem (P1 e P5); papel principal do aluno em todo o processo (P3); modificação nas actividades e métodos de ensino (P4); diversificação de materiais e afastamento das rotinas (P3 e P5); estímulo da curiosidade/aprendizagem por descoberta (P3 e P5); aposta nas novas tecnologias (P5 e D1); maior formação e informação do professor (P4). Assim, ficamos com a ideia de que a opinião das docentes é que, na sala de aula, o professor pode promover a mudança “de tanta maneira”, como diz a professora P2 e como reforçam as outras colegas com os exemplos que dão, embora também nos pareça que, neste âmbito, a mudança na forma de ensinar, defendida pela maioria das professoras (P1, P3, P4 e P5), saia reforçada, relativamente às outras posições. Ainda, consideramos oportuno realçar que todas as outras formas promotoras da mudança, referidas pelas diversas professoras, a nosso ver, revestem-se de uma particular importância neste contexto.

Pela análise de conteúdo dos PCT (anexo II-6), pensamos ter detectado indícios de algumas destas ideias, designadamente, em alguns indicadores inerentes à categoria “a gestão do currículo escolar”, tais como: a responsabilização dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (P4), na subcategoria “objectivos dos PCT”; a autoconstrução do saber/conhecimento pelo aluno (P5), na subcategoria “desenvolvimento de áreas

curriculares não disciplinares de frequência obrigatória”; as ofertas educativas diversificadas (P3, P4 e P5), a diversificação de metodologias/estratégias e materiais (P1, P2, P3, P4 e P5) e o recurso à TIC (P1, P2, P3, P4 e P5), na subcategoria “ensino e aprendizagem”, entre outros. Contudo, pensamos também que, relativamente a uma maior intervenção dos alunos na sua aprendizagem, de que fazem a apologia as professoras P1 e P5, pelo que nos foi dado observar, ficámos com a ideia de que estes ainda detêm um papel muito passivo em todo o processo, realidade que poderá ser ilustrada pela generalidade das observações (anexo III), pelo que consideramos que esse deverá ser um dos aspectos a merecer mais atenção e a melhorar. Isto, se tivermos em conta que todas as actividades foram propostas e dirigidas pelas professoras. Analogamente, em relação ao diálogo com os alunos, de que falam as docentes P1 e P2, nas turmas das professoras P1 e P5, sobretudo nas primeiras observações, pareceu-nos existir pouca intervenção/diálogo por parte destes, situação “avalizada” pelas mesmas, mas aqui pensamos que isso se deveu à presença da investigadora que sabe que a realidade não costuma ser essa.

3.1.5 – Obstáculos:

➡ Percepções que existem em relação aos obstáculos à mudança e inovação na sala de aula:

No que toca a este assunto, as suas respostas foram: «o espaço físico (...) A estrutura da sala... A falta de material didáctico-pedagógico (...) as mudanças sucessivas a nível governamental (...) A falta de empenho por parte de alguns encarregados de educação, que não colaboram (...) a falta de verbas e de condições económicas e materiais...» (P1); «... o principal obstáculo, às vezes, é a falta de tempo, ou (...) a falta de gestão (...) de tempo. Às vezes também... um certo comodismo dos professores (...) uma falta de material, um excesso de legislação...» (P2); «no meu caso específico, são recursos físicos e monetários...» (P3); «para mim, só há uma coisa... é a falta de material que nós temos na escola, de estrutura, a minha sala é pequena, eu não tenho quase espaço para eu ter o material que eu desejaria, não é? Só nesse sentido...» (P4); «as condições (...) que as salas... possuem. Não existem materiais (...) didácticos fundamentais, o material mobiliário é antigo e (...) não existe outro espaço onde nós possamos pôr painéis, em que... que o aluno tenha sempre acesso...» (P5). Relativamente a este assunto, a directora entende que «é, é o comodismo e o medo de não conseguir atingir os objectivos (...) logo à primeira (...) também (...) a (...) escola (...) não tem, materiais que, que

levem mesmo o próprio professor a dizer: eu vou experimentar isto aqui, para ver a reacção dos alunos (...) não, não dispõe de materiais para tal» (D1).

Poder-se-á então dizer que tais obstáculos são: as mudanças sucessivas a nível governamental (P1); o excesso de legislação (P2); a míngua de colaboração de alguns encarregados de educação (P1); a falta de tempo do professor/a falta de gestão do tempo (P2); o receio dos professores em não atingir os seus objectivos (D1); o comodismo por parte dos professores (P2 e D1); restrições económicas, físicas e materiais (P1, P3, P4 e P5); escassez/inexistência de materiais didáctico-pedagógicos (P1, P2, P4, P5 e D1); deficiências nos recursos físicos e materiais existentes (P5). Compreendemos, assim, que, para estas professoras, os principais obstáculos à mudança e inovação na sala de aula traduzem-se, sobretudo, nas limitações económicas, físicas e materiais da escola, sendo que, relativamente a este último aspecto (os materiais), elas enfatizam a escassez/inexistência dos materiais didáctico-pedagógicos, opinião também partilhada pela directora da escola. Ainda, neste âmbito, pensamos ser conveniente realçar que, todos os demais obstáculos aqui apontados, quanto a nós, não deixam de ser importantes e seriamente decisivos para uma alteração do trabalho implementado pelos professores no contexto de sala de aula e, conseqüentemente para uma mudança e inovação no desenvolvimento das suas práticas.

Note-se que, pela análise de conteúdo dos questionários (anexo II-3), na categoria “a opinião sobre a formação inicial e a formação contínua” e subcategoria “principais dificuldades na implementação das inovações”, constatamos que algumas das docentes reforçam estas ideias quando apontam como principais dificuldades: a falta de meios físicos e de materiais das novas tecnologias (P1), as dificuldades na gestão do tempo (P2), a falta de infra-estruturas e de material (P4) e, a falta de recursos da escola (P5).

3.1.6 – Procedimentos:

➡ Medidas apontadas para ultrapassar os obstáculos:

Em relação às medidas para ultrapassar os obstáculos à mudança e inovação, as professoras apontaram: «... melhorando as condições físicas e materiais, sensibilizando mais os pais e encarregados de educação e proporcionar formação científica e pedagógica aos professores» (P1); «... talvez (...) lidando com a turma, com aquilo que pensa que está correcto para as crianças e... e que está a contribuir para o futuro delas... por exemplo, fazendo ouvidos moucos (...) ao excesso de legislação (...) excesso de burocracia (...) era preciso reduzir...» (P2); «tentando fazer outro tipo de actividades...

mas que consiga ir de encontro às necessidades e daquilo que os miúdos querem saber (P3); «vamos... ter uma escola nova... melhores condições materiais» (P4); «investir mais nas condições físicas da escola, materiais didácticos, principalmente em computadores, data-shaw, cartazes, etc.» (P5). Aqui, a directora complementa dizendo: «é, é tentar recorrer às entidades superiores para facultarem (...) material (...) depende também da força interior de cada um. E (...) os colegas... colaborar nesse sentido (...) troca de experiências...» (D1).

Deduzimos, então, que tais medidas resumem-se a: melhoria das condições físicas e materiais da escola (P1, P4 e P5); solicitação de materiais junto das entidades competentes (D1); investimento nas novas tecnologias (P5); sensibilização dos pais para a colaboração com a escola (P1); formação científica e pedagógica dos professores (P1); opção por aquilo que entendem ser importante para os alunos (P2); modificação no tipo de actividades (P3); desprezo pelo excesso de legislação e burocracia (P2); apoio e colaboração entre colegas (D1), sendo que, no fim da sua entrevista, a professora P4 reforça esta ideia de uma maior união/interacção dos professores. Assim, parece-nos que as docentes apontam várias medidas para ultrapassar os obstáculos, todas elas importantes, embora também nos pareça que a melhoria das condições físicas e materiais da escola, referida pelas professoras P1, P4 e P5 e reforçada pela directora, seja aquela que mais se destaca.

Saliente-se que, deste rol de medidas, consideramos que muitas se relacionam com as atitudes dos professores, nomeadamente, junto dos pais sensibilizando-os para a colaboração com a escola, na sala de aula modificando o tipo de trabalho/actividades e no contacto com os colegas investindo num maior apoio e colaboração. Todavia, em relação aos pais, como se pode ver pela análise de conteúdo das entrevistas (anexo II-2), nas categorias “os intervenientes e as dinâmicas de trabalho na elaboração dos PCT” e “a operacionalização dos PCT”, e subcategorias referentes aos intervenientes, apenas uma professora (P2) solicitou a sua colaboração ao elaborar o Projecto, enquanto que relativamente à sua operacionalização, nenhuma o fez, embora isso estivesse, de certo modo, previsto, como inferimos a partir dos indicadores concernentes à categoria “a contextualização da escola” e subcategoria “participação/envolvimento dos encarregados de educação”, na análise de conteúdo dos PCT (anexo II-6). Já quanto à cooperação entre colegas, a investigadora testemunha que este é procedimento usual nesta escola, ao nível da troca de ideias, da partilha de dúvidas, materiais, etc. Ainda, no que se refere ao tipo de trabalho/actividades, a nosso ver, houve alguma preocupação nesse sentido, na medida

em que o trabalho desenvolvido nos pareceu ser adequado aos alunos, como já antes referimos.

Quanto à questão se o professor deve ser um agente inovador e promotor da mudança, elucidaram: «sim, porque se ele não fizer isso, o seu trabalho torna-se rotineiro e os alunos ficam desmotivados e sem interesse para aprenderem coisas novas, o que pode, em parte, levar ao insucesso escolar e à frustração pessoal, do aluno» (P1); «... o professor é um dos principais agentes inovadores... porque o professor tem na, na mão (...) a massa, a massa entre aspas... dos homens, da sociedade de amanhã (...) a sociedade de amanhã passa pela mão dos professores...» (P2); «é claro que sim. Cabe ao professor estimular. Se o professor limitar-se a ser passivo ou (...) um simples transmissor de conhecimentos, de certeza que não irá cativar os seus ouvintes e (...) não criará um ambiente propício para a mudança» (P3); «considero que sim (...) Porque somos nós que os conhecemos e (...) que achamos que os estímulos que nós estamos a dar (...) estão a ser os melhores ou não» (P4); «sim. Sim (...) porque, nós somos a referência importantíssima para, para os hábitos de, de rotinas que ajudem os alunos a crescer para uma sociedade tão tecnológica e tão exigente...» (P5). A estas opiniões, a juntar a da directora que comenta: «... se estamos a formar (...) os homens de amanhã (...) temos que ser nós próprios a facultar as ferramentas, as bases, para eles irem se, para ir havendo a construção do conhecimento» (D1).

Assim, temos: uma visão do professor como um dos principais agentes inovadores (P1, P2, P3, P4, P5 e D1); a referência para a aquisição de hábitos e preparação dos alunos para as exigências sociais (P5); a responsabilidade na criação de um ambiente propício à mudança (P3); a obrigação de dotar os alunos com as bases para a autoconstrução do conhecimento (D1), parecendo-nos, portanto, que estas respostas conduzem à importância que todas as docentes atribuem ao professor, enquanto agente de inovação e mudança.

Aqui, parece-nos oportuno realçar, por um lado, a responsabilidade do professor na criação de um ambiente propício à mudança, defendida pela professora P3 e, por outro, a sua obrigação em dotar os alunos com bases para a autoconstrução do conhecimento, advogada pela directora (D1). Assim, relativamente à primeira, porque directamente ligada ao assunto em questão, apoiando-nos na análise de conteúdo das observações (anexo II-1), na categoria “a dinâmica da acção/turma”, consideramos que, entre outros, a variação de recursos utilizados e a variação das abordagens pelo professor, na subcategoria “acção implementada/situações”, e a diversificação na disposição das

mesas/alunos por todas as professoras, na subcategoria “disposição dos alunos”, são indicadores de que elas se preocuparam em criar condições favoráveis à mudança. Também, na categoria “as interacções entre os diversos intervenientes”, indicadores como: a interacção do professor com a maioria dos alunos, na subcategoria “interacções professor-aluno”; a interacção da maioria dos alunos com o professor, na subcategoria “interacções aluno-professor”; e as interacções entre a maioria dos alunos, na subcategoria “interacções aluno-aluno”; isto, na generalidade das aulas, parecem-nos contribuir para ajudar a corroborar tal visão.

3.1.7 – Perfil do professor inovador:

➤ Conceitos sobre o perfil de um professor inovador:

Este perfil, foi assim definido pelas diferentes professoras: «... o professor inovador, antes de tudo, deve ser informado e formado. Deve ser dinâmico, deve ser presente, deve ser amigo, predisposto à mudança e inovação, e até ser um pouco atrevido e aventureiro. Não deve ter medo de errar e de enveredar por caminhos que não conhece» (P1); «... um professor inovador é um professor que está aberto a quase tudo o que julgue ser importante para a criança e para a sociedade» (P2); «o professor inovador é aquele que não só procura estratégias de inovação para aplicar, como também é uma pessoa que pretende se manter em formação contínua, que possui capacidade de reflexão, resolução de problemas e que se avalia diariamente» (P3); «... principalmente amigo dos alunos, perguntar-lhes a opinião (...) interagir muito com os alunos (...) Aberto sempre a novas possibilidades. Informar-se (...) documentar-se mais (...) estar ligado sempre a novos sites... de educação...» (P4); «o professor deve... sempre reflectir sobre a sua prática, como docente, e tentar sempre aperfeiçoar-se... deve estar aberto... Sim. Exactamente» (P5). Relativamente a esta questão, a directora defende que deve ser um professor que «não tenha medo de experimentar coisas novas, que não desanime quando os resultados não são aqueles que pretendia, que esteja sempre à procura de nova formação (...) que (...) goste de estar actualizada» (D1).

Dir-se-á então que, segundo estas professoras, os requisitos para um professor inovador, são: abertura à mudança e inovação (P1, P2, P4 e P5); presença e dinamismo (P1); interacção e amizade (P1 e P4); audácia e aventura (P1); formação e informação contínuas (P1, P3, P4, P5 e D1); adopção de estratégias de inovação (P3 e P5); capacidade de reflexão e resolução de problemas (P3 e P5); autoavaliação constante (P3); aperfeiçoamento das práticas (P5). Assim, depreendemos que, entre outras condições

importantes como a interacção e amizade, referidas pelas professoras P1 e P4, a adopção de estratégias inovadoras, defendida pelas professoras P3 e P5 e a capacidade de reflexão e resolução de problemas, advogada pelas professoras P3 e P5, é basilar que o professor revele abertura à mudança e inovação e também aposte na formação contínua, procurando se manter devidamente formado e informado, como defendem todas as docentes.

Neste momento, pela análise de todas as informações recolhidas e por tudo aquilo que nos foi dado ver e ouvir, pensamos estar em condições de poder dizer que estas características fazem parte do perfil das professoras que foram objecto deste estudo, embora, também, sintamos não poder afirmar que as mesmas são “professoras inovadoras”.

Sobre as práticas dos professores no âmbito da inovação curricular, as ideias foram assim expressas: «sim, na maior parte, todos tentam inovar e melhorar as estratégias e implementar novas formas de ensino e aprendizagem...» (P1); «acho (...) porque vejo os professores preocupados com a, com o bem-estar (...) com a segurança (...) com a felicidade das crianças. Eu acho que sim (...) cada vez (...) mais...» (P2); «acredito que todos os professores da, desta escola, se preocupem em, em desenvolver práticas inovadoras (...) fazem aquilo que podem, porque também a escola possui certos entraves (...) entraves físicos (...) monetários...» (P3); «penso que sim... em cada turno as pessoas conversam muito (...) falam sobre o que é que estão a dar, se tens isto, se tens aquilo... muita troca de informação... Este ano... inscrevemo-nos num concurso do Modelo – um computador (...) e conseguimos esse computador (...) há vários professores de várias faixas etárias e toda a gente trabalhou para o mesmo» (P4); «sim... Sim, já apostam nas práticas inovadoras, utilizando muito as tecnologias, como por ex. o computador, criando os debates nas turmas, apostando sempre na melhor qualidade do ensino. É por isso» (P5).

Temos, assim: a implementação de novas formas de ensino e aprendizagem (P1); o desenvolvimento de práticas inovadoras (P3 e P5); a criação de debates nas turmas (P5); a utilização das novas tecnologias como o computador (P5); a preocupação com o bem-estar e a seguranças dos alunos (P2); a partilha de ideias, sugestões e materiais entre colegas (P4); escassez de recursos que condicionam a acção dos professores (P3); acções conjuntas de toda a escola visando a melhoria de recursos (P4). Estes indicadores, levam-nos a crer que todas as docentes consideram que as professoras desta escola se preocupam em desenvolver práticas inovadoras, embora justifiquem de formas diferentes, situação que é posta em causa pela sua directora quando afirma: «... há (...) um pequeno grupo

ainda muito reticente à utilização (...) quer das novas tecnologias, quer (...) de novas estratégias (...) é o tal medo (...) é mais o medo de experimentar...» (D1), o que também nos leva a pensar que existe receios na adopção de novas práticas. Em nosso entender, esta divergência de opiniões poderá ficar a dever-se ao facto de a directora conhecer melhor a realidade da escola, resultando daqui a inferência de que, neste âmbito, ainda falta um caminho a percorrer.

Se recorrermos à análise de conteúdo das observações (anexo II-1), indicadores como: as actividades investigativas/experimentais, as actividades lúdicas e as visitas de estudo, na subcategoria “actividades/tarefas desenvolvidas”; a realização de diálogos, debates, reflexões, o trabalho individual/de grupo/colectivo, a visualização de PowerPoint e a escrita de textos a computador, na subcategoria “metodologias/estratégias adoptadas”; a integração/contextualização dos saberes, na subcategoria “intervenção pedagógica”, isto, na categoria “a gestão do currículo escolar”, entre outros, a nosso ver, justificam a ideia de que todas as professoras desta escola se preocupam em desenvolver práticas inovadoras, embora isso também não invalide a opinião da directora. Quanto à partilha de ideias, sugestões e materiais, entre colegas, e às acções conjuntas visando a melhoria de recursos, isto pode ser confirmado pela investigadora que teve a oportunidade de as presenciar.

3.1.8 – Relação PCT com Mudança e Inovação:

☛ Forma como as professoras relacionam o PCT com a Mudança e Inovação:

Quando questionadas sobre qual era a relação que estabeleciam entre PCT e Mudança e Inovação, as professoras responderam: «... o PCT pode ser o instrumento ideal para o professor mudar e inovar. Se ele souber o que quer, que objectivos pretende e como estruturar o programa (...) se quiser (...) com o PCT ele pode mudar e inovar (...) dentro da sala de aula» (P1); «eu acho que o PCT é, por si só, um elemento, um elemento inovador. É já um exemplo da inovação das escolas» (P2); «o PCT é, é o veículo, digamos assim, que leva o professor a atingir a, a mudança e a, a inovação dentro da sala. E é por isso, que ao longo do ano, devemos reajustá-lo e adequá-lo ao, ao conhecimento concreto de cada aluno» (P3); «eu penso que, o PCT é mesmo, se for preciso mudar e inovar alguma coisa, deve ser feito, não é, e deve estar lá incluído. Eles estão interligados... Ajuda...» (P4); «o PCT já é elaborado, visando a mudança e inovação. Isto é, quando se vai construir o PCT, visa-se sempre ir ao encontro das necessidades dos alunos, seja nas aprendizagens, seja nos gostos pelas matérias. Então, tenta-se criar estratégias capazes de

inovar e de trazer mudanças para melhorar as aquisições dos conteúdos» (P5). Sobre esta matéria, a directora respondeu: «... ao elaborar o PCT é que pretendo mudar algo (...) pretendo já uma mudança e inovação. Posso, neste caso, como as TIC hoje em dia... têm grande divulgação, aproveitar todos os materiais disponíveis para motivar os alunos e, e levá-los à pesquisa (...) que é muito importante...» (D1).

Estas respostas, parecem indicar-nos: existência de ligação entre PCT e Mudança e Inovação (P1, P2, P3, P4 e P5); uma visão do PCT como um elemento inovador e um exemplo da inovação das escolas (P2); a elaboração do PCT visando a mudança/inovação e a melhoria nas aprendizagens (P4, P5 e D1); a concretização da mudança e inovação na sala de aula através do PCT (P1 e P3); a necessidade de reajustamento e adequação do PCT ao longo do ano, em função do conhecimento dos alunos (P3); uma proposta de rentabilização das TIC para a concretização de algumas mudanças na sala de aula (D1). Ou seja, todas as professoras reconhecem a existência de relação entre o PCT e a Mudança e Inovação, sendo que essa ligação é estabelecida pelas possibilidades que ele oferece ao professor para implementar tais mudanças. É por isso que ele é visto como um elemento inovador e um exemplo da inovação das escolas, como diz a professora P2. De referir, também, neste contexto, a proposta da directora (D1) relativamente à rentabilização das TIC na concretização de algumas mudanças e o alerta da professora P3 em relação à necessidade de reajustamento do PCT, ao longo do ano, como uma das condições para atingir a mudança e a inovação na sala de aula.

Se formos à análise de conteúdo dos PCT (anexo II-6), por exemplo a categoria “a contextualização da escola” e algumas das suas subcategorias (relacionadas com a caracterização da escola, do meio e da família dos alunos, e com o diagnóstico das suas principais dificuldades/problemas), remetem-nos para uma preocupação das professoras no sentido de melhor conhecerem os seus alunos e o contexto onde vivem, o que nos parece estar relacionado com uma adequação do trabalho em função destes. Também, relativamente à proposta de rentabilização das TIC, como meio de concretização de algumas mudanças, sugerida pela directora (D1), como já vimos atrás, este é um aspecto que se enquadra nos propósitos de todas as professoras, conforme indicador na categoria “a gestão do currículo escolar” e subcategoria “ensino e aprendizagem”, embora nem todas o tenham cumprido.

3.2 – Papel das TIC:

➡ Modos de encarar e valorizar as TIC:

Partindo da análise das entrevistas, dos questionários, dos projectos e das observações, alcançámos dados respeitantes aos modos como as professoras encaram e valorizam as TIC.

3.2.1 – Opiniões:

➡ Forma como as professoras valorizam a utilização das TIC na acção docente:

As suas opiniões sobre a utilização das TIC na actividade docente, foram: «eu acho muito importantes, porque as novas tecnologias fazem parte integrante do mundo em que vivemos e a escola (...) deve acompanhar sempre a evolução dos tempos, para que os alunos se sintam integrados dentro do ambiente que os rodeia» (P1); «eu penso, na actividade docente, acho que são uma grande ajuda para o professor e também (...) para os alunos... Acho. Muito... importante» (P2); «... Considero-as indispensáveis (...) os miúdos, cada vez mais, não são como nós, na nossa altura (...) temos que, arranjar cada vez mais coisas, trabalhos com qualidade, e cativantes, e que os alunos aprendam, duma forma rápida e lúdica» (P3); «acho muito importante, até porque eu recorro muito a elas, não é? Eu recorro muito às TIC... Acho. Acho... Porque nós temos que nos actualizar» (P4); «penso que é uma mais-valia para os alunos. É muito importante para a aquisição dos conhecimentos, porque... é muito mais interessante para os alunos estudarem (...) Para o professor também... não ser tão cansativo para, para ele...» (P5). Neste caso, a directora complementa: «sim, acho muito importante, para já podemos consultar mil e uma coisas, tirar ideias, obter materiais...» (D1).

Daqui, ressalta: acompanhamento da evolução dos tempos pela escola para uma integração dos alunos na vida social (P1); importância/indispensabilidade da utilização das TIC (P1, P2, P3, P4, P5 e D1); ajuda para o professor e para os alunos (P2); emprego para a motivação dos alunos e para a aquisição de conhecimentos (P3 e P5); forma de aprendizagem rápida, lúdica e interessante (P3); meio para a obtenção de ideias e materiais para o professor (D1); processo de simplificação do trabalho do professor (P5); importância na actualização do professor (P4). Assim, pensamos que não restam dúvidas de que todas as professoras valorizam a utilização das TIC na actividade docente, não só para os alunos como meio de motivação e aquisição de conhecimentos, como defendem as professoras P3 e P5, mas também para o professor na obtenção de ideias e materiais, na simplificação do seu trabalho e ainda na sua actualização, como advogam a directora (D1) e as professoras P5 e P4, respectivamente. Sinal disso, parece-nos ser, por exemplo,

o facto de a generalidade das professoras possuir o seu computador portátil, levá-lo regularmente para a escola e, muitas vezes, aproveitarem o tempo para trabalharem nele, ora ultimando a preparação de fichas de trabalho, ora cumprindo outras tarefas inerentes às suas funções, conforme presenciado pela investigadora. Também, a sua utilização na sala de aula, como foi observado nos casos das professoras P3 e P5, e como é sabido no caso da professora P4, situações já antes abordadas, parecem ser sinais reveladores dessa realidade. Ainda, a utilização frequente do computador da escola para consultas à Internet, pensamos ser mais um indício a juntar aos anteriores.

Note-se que, da análise dos PCT (anexo II-6), categoria “ a gestão do currículo escolar” e subcategoria “ensino e aprendizagem”, e da análise de conteúdo dos questionários (anexo II-3), categoria “ a relação com as novas tecnologias... (TIC)” e subcategoria “regularidade de utilização e finalidades”, ressaltam mais indicadores que, a nosso entender, poderão ajudar a confirmar esta visão, ou seja, a de que todas as professoras valorizam a utilização das TIC na actividade docente. No primeiro caso, já o referimos/explicámos anteriormente e, quanto ao segundo, explicitaremos na questão que se segue.

3.2.2 – Práticas:

☛ Aspectos relacionados com a utilização das TIC pelas professoras:

Neste âmbito, as suas respostas foram: «sim. Eu costumo utilizar o computador, o gravador e por vezes o leitor de CDs. Sobretudo para preparar as minhas aulas. Dentro da sala (...) uso o leitor de CDs ou o gravador... Não tenho usado o computador dentro da sala, porque não tenho dinheiro para comprar o data-shaw (...) e a escola também não tem possibilidades de o fazer (...) Comecei a utilizá-lo... desde que comecei a trabalhar (...) O gravador e o leitor de CDs, utilizo-os de vez em quando, quando se proporciona» (P1); «ah, eu, muito pouco porque, como dizem actualmente... eu sou quase analfabeta nisso. Mas uso, uso o... o gravador, às vezes para contar uma história, para a música... Ah, desde quase os meus primeiros anos de serviço... Uso assim com pouca regularidade, mas uso» (P2); «utilizo o computador (...) dentro e fora da sala de aula, nas diferentes áreas, como objecto de exposição e/ou de interacção de um ou outro aluno (...) para que os alunos (...) não só estejam ali para... interiorizar aquele saber, mas também (...) se torne normal conviver com... com essas tecnologias (...) possam usufruir, dela (...) sobretudo o computador... O computador utilizo todos os dias. Para tudo. Com regularidade (...) Na sala de aula (...) de semana em semana ou, quando acho (...) mais

pertinentes» (P3); «o computador. E todos os meios relacionados com o computador eu utilizo (...) Gravador (...) televisão, todos os meios audiovisuais, à partida... Vídeos (...) nos conteúdos. Por ex., se for preciso (...) eu ter que colocar um DVD, costumo até trazer o meu portátil para eles verem (...) Os objectivos ao utilizar... Mais informação para os alunos... eles terem uma visão mais alargada da... realidade... Para eles é o que há de melhor. Sentem-se muito mais motivados... Utilizo desde sempre... sempre que é necessário... O espaço não ajuda... a escola não tem, só tem um vídeo... E um gravador» (P4); «... Sim (...) O computador, sempre que achei necessário, para cativar a atenção dos alunos e para que estes se vão adaptando a um instrumento tão indispensável nos dias que correm... gostaria de usar mais mas... a escola não tem (...) Sim, para preparação das minhas aulas e, e muitas vezes para os meninos redigirem os textos... Utilizo... desde sempre» (P5).

Assim, temos: a utilização do computador pela maioria das docentes (P1, P3, P4 e P5); a aplicação dentro da sala de aula por algumas delas (P3, P4 e P5); uso de vez em quando/sempre que necessário (P3, P4 e P5); motivação dos alunos e exposição de materiais/conteúdos (P3, P4 e P5); concretização de algumas tarefas pelos alunos e adaptação destes às novas tecnologias (P3 e P5); aplicação fora da sala de aula pela maioria das professoras (P1, P3, P4 e P5); uso com regularidade (P1, P3, P4 e P5); preparação das aulas e elaboração de materiais (P1, P3, P4 e P5); utilização de outros tipos de tecnologias (vídeo, gravador, TV, leitor de CDs e DVDs) pela maioria das docentes (P1, P2 e P4); aplicação dentro da sala na abordagem de conteúdos (P1, P2 e P4); uso de vez em quando/quando se proporciona (P1, P2 e P4); consto de histórias, audição de músicas, visualização de imagens (P2 e P4); utilização das TIC pela maioria das professoras desde o início da carreira (P1, P3, P4 e P5); maior informação para os alunos e visão mais alargada da realidade (P4); dificuldades de utilização inerentes à sua falta na escola (P1, P4 e P5). Note-se que, apesar de a professora P3 não o ter dito, sabemos que já utilizou outro tipo de tecnologia dentro da sala, mais concretamente o leitor de CDs, conforme nos foi dado ver na obs. n.º 22 T. Quanto à directora, como refere: «costumo utilizar... O computador... Para (...) facilitar os documentos que são necessários no dia-a-dia...» (D1).

Assim, parece-nos poder inferir que todas as professoras já utilizaram/utilizam as TIC na sua acção docente, como por exemplo o vídeo, o gravador, o leitor de CDs/DVDs e o computador, com diferentes finalidades, dentro/fora da sala, sendo que essa utilização acontece de vez em quando, quando necessário/quando se proporciona (recorde-se que a

professora P2 apenas usa o gravador). Relativamente ao computador, uma vez mais fica a ideia de que este é utilizado para a preparação das aulas, elaboração de materiais, exposição de materiais/conteúdos e motivação dos alunos, e para os alunos concretizarem algumas tarefas e se adaptarem às novas tecnologias. Quanto aos outros tipos de tecnologia, são aproveitados, sobretudo, para o conto de histórias, audição de músicas e visualização de imagens, como explicam as docentes P2 e P4. De notar que a generalidade das professoras mencionam o seu uso desde o início da carreira, apesar das dificuldades inerentes à sua escassez na escola, como salientam as professoras P1, P4 e P5.

Refira-se que, da análise de conteúdo dos questionários (anexo II-3), emergem alguns indicadores que, a nosso ver, fundamentam as respostas dadas, nomeadamente, na categoria “a relação com as novas tecnologias... (TIC)” e subcategorias “computador pessoal e seu domínio na utilização”, “regularidade de utilização e finalidades” e “utilização de outro tipo de tecnologia...”. A partir destes, como se pode depreender, à excepção de uma professora (P2), todas as outras possuem computador pessoal e dominam o seu uso, sendo que, relativamente a este último aspecto, fazem-no todas as semanas/todos os dias (P1, P3, P4 e P5), para funções que vão desde a preparação das aulas (P1, P3, P4 e P5), passando pela execução das mesmas (P3, P4 e P5), até à sua disponibilização aos alunos para determinadas tarefas (P5). Ainda, nesta mesma categoria mas subcategoria “utilização de outro tipo de tecnologia...”, por exemplo as professoras P2, P4 e P5 confirmam o seu uso, concretamente, do leitor de CDs (P2), do scanner, da máquina fotográfica e da máquina de filmar (P4) e do vídeo (P5). Note-se que, também aqui, as razões apontadas para a não utilização se prendem, sobretudo, com a sua falta na escola. Ainda, uma nota de destaque para a professora P2 que faz questão de dizer que não possui computador mas vai comprar em breve. Como diz: “estou quase a ter!”

3.2.3 – PCT e TIC:

➡ Entendimento das TIC no PCT:

Quanto ao lugar e ao papel das TIC no PCT, as professoras defendem: «as TIC podem-nos ajudar na concepção e na concretização do PCT, não é? Na concepção, porque eu posso fazê-lo todo no computador (...) Na concretização, se eu dispusesse de materiais adequados, podia desenvolver muitas actividades recorrendo a ele, por ex. o PowerPoint, para dar os conteúdos, para recontar histórias (...) dar as lições (...) trabalhar qualquer área (...) era um utensílio muito útil» (P1); «ai serve. Então não serve?... Por ex. (...) para planear... para executar (...) o PCT (...) para elaborá-lo... Batendo à máquina (...) por

ex. se eu tivesse Internet ou se eu soubesse lidar com a Internet, era capaz de ir ver o, de outros colegas, noutros lugares (...) e, possivelmente, enriqueceria» (P2); «tem um papel importante. Eu sirvo-me, por ex., do, do computador, para a concepção de tudo o que seja material utilizado por mim, tudo e, e pelos alunos também. Tudo é feito por mim e, e no computador» (P3); «... É em termos de trabalho de casa. Em pesquisa. Os alunos vão pesquisar... No meu trabalho... utilizo para, para elaborar o Projecto, para elaboração e planificação, para elaborar as aulas. Sou eu, em minha casa. E os alunos também, em suas casas vão pesquisando» (P4); «serve (...) para os preparar para uma, uma sociedade que, que é muito tecnológica e para, para eles, praticamente agora tudo é trabalhado na... no computador... na concepção... na concretização... Sim... Sim... Exactamente» (P5). Sobre esta temática, também a directora defende: «tem, porque através das TIC... podemos levar os alunos a atingir determinados objectivos, de uma forma mais... mais interessante. Para eles próprios se sentirem mais motivados... Eu acho importante para eles irem tendo conhecimento e, e saber utilizar o que hoje (...) é cada vez mais imprescindível» (D1).

Daqui, poder-se-á depreender: papel importante (P1, P2, P3, P4, P5 e D1); concepção/elaboração e concretização do PCT (P1, P2, P3, P4 e P5); utilização no âmbito das diferentes áreas (P1); planificação das aulas e elaboração de materiais (P3 e P4); pesquisas pelo professor e pelos alunos (P4); motivação e estratégia/meio para a aprendizagem (P1); preparação para uma sociedade tecnológica (P5). Fica-nos, pois, a convicção de que, para todas estas docentes, as TIC têm um lugar/papel importante no PCT, tanto na sua concepção/elaboração, quanto na sua concretização, pois como explicam as professoras P3 e P4, elas podem ajudar o professor na planificação das aulas e na elaboração de materiais, e como defende a professora P1, elas podem servir de motivação e estratégia/meio para a aprendizagem, em qualquer área. Prova disso, parece-nos ser, por exemplo, tudo aquilo que já foi dito neste âmbito, mais particularmente nos dois pontos anteriores.

4 – A formação dos professores e o PCT:

4.1 – Formação:

- Modos de encarar/valorizar a formação e reconhecer as necessidades:

A partir da análise das entrevistas e dos questionários, conseguimos dados referentes aos modos como as professoras encaram/valorizam a formação e reconhecem as necessidades neste campo.

4.1.1 – Frequentação:

➡ Formação que as professoras possuem sobre PCT e desenvolvimento/reorganização curricular:

Relativamente a esta questão, mais especificamente à formação sobre PCT, as professoras informaram: «não. Não possuo nenhuma» (P1); «sobre PCT, especificamente, não» (P2); «na universidade, assim já para o fim, abordamos um ou outro documento, mas muito levemente, que, que falasse no PCT. Mas (...) Muito pouco» (P3); «como eu disse, no início da minha carreira, fiz muita formação sobre isto» (P4); «Não. Não. Formação propriamente dita, não» (P5). Aqui, a directora diz que possui «umas míseras seis horas» (D1).

Portanto, verifica-se: inexistência/escassez de formação (P1, P2, P3, P5 e D1); aquisição na formação inicial (P3); aquisição na formação contínua (P4 e D1), o que nos leva a dizer que a maioria das professoras possui uma formação muito limitada nesta área e que foi adquirida, sobretudo, no âmbito da formação contínua. O facto de apenas uma professora (P3) ter recebido formação específica neste campo, na sua formação inicial, leva-nos a questionar se os planos de formação universitária dos professores não deveriam ser, urgentemente, repensados.

Aliás, como se pode ver pela análise de conteúdo dos questionários (anexo II-3), na categoria “a opinião sobre a formação inicial e a formação contínua” e subcategoria “caracterização da formação inicial”, à excepção da professora P5, que pondera que a sua formação inicial “foi muito boa”, todas as demais consideram que tiveram: uma formação “deficitária” (P1), uma formação “demasiado livresca e fora do contexto real” (P2), uma formação “com necessidade de aperfeiçoamento” (P3) e uma formação que “deixou algo a desejar” (P4), o que nos parece vir fortalecer a questão anterior.

Em relação à formação sobre teoria e desenvolvimento/reorganização curricular, pensamos que a situação é parecida, uma vez que as respostas foram: «também não» (P1); «também não» (P2); «sim. Isso, tive uma cadeira anual, que, que se chamava mesmo Desenvolvimento e Teoria Curricular» (P3); «também. Também. Exactamente» (P4); «também não. Mas, vou salientar, aqui, o meu 1.º ano de trabalho... tive, uma manhã em que, fomos convidados, o grupo docente da nossa, nossa escola... de ir a uma formação.

Mas, passou basicamente por essa manhã» (P5). Nesta matéria, o conhecimento da directora, conforme explica, provém de «... uma cadeira que tive quando fiz a licenciatura em Ciências da Educação... Era Reorganização Curricular... Teoria do Currículo (...) sei que falávamos da, da organização curricular» (D1).

Ou seja, apenas duas professoras e a directora possuem formação neste campo (P3 e P4 e D1), adquirida no âmbito da formação inicial (P3), formação contínua (P4) e formação complementar (D1), respectivamente, o que nos leva a dizer que, também aqui, a formação parece-nos não ser suficiente. Neste sentido, não deixamos de realçar o facto de as professoras P2, P4 e P5 terem privilegiado, na sua formação contínua, áreas como “Área de Projecto” e “Nova Reorganização Curricular”, como as próprias referem nos questionários e como se pode ver pela sua análise de conteúdo (anexo II-3), na categoria “a opinião sobre a formação inicial e a formação contínua” e subcategoria “áreas privilegiadas na formação contínua”.

4.1.2 – Opiniões:

☛ Maneira como as professoras abonam essa formação:

Quando questionadas a propósito da importância atribuída a essa formação, as professoras disseram: «é muito importante, porque se eu tivesse mais formação, as coisas iriam ser feitas de outra forma. O meu trabalho com os alunos teria sido (...) melhor. Claro que (...) posso recorrer aos livros mas, às vezes é preciso tirar dúvidas que só o... formador... nos pode tirar» (P1); «eu, eu atribuo extrema, olhe se fosse para eu valorizar (...) em termos numéricos, eu dava dezanove ou vinte (...) à formação depois de feita... Eu acho que se deve dar formação (...) Continuamente, porque o mundo está sempre a mudar...» (P2); «é muito importante. Ajuda-nos a compreender, não só a sala de aula, mas tudo o que está à nossa volta... Como aperfeiçoar. Como elaborar» (P3); «acho que é muito importante, até porque os professores saem da faculdade, e como eu saí, e ainda não havia a reorganização curricular e não fazem a mínima ideia do que se passa nas escola» (P4); «... essa formação (...) trará mais-valia (...) mais informação, para a organização de qualquer outro Projecto. Seja um PCT, seja um PCE, seja um PEE. Eu acho que todas as formações (...) são sempre uma, uma mais-valia (...) elas vão ajudar...» (P5). Sobre este assunto, a opinião da directora é a de que «... isso o depois vai, vai melhorar na, vai dar-nos uma grande ajuda, uma melhor orientação na elaboração dos Projectos» (D1).

Pelas respostas, pensamos poder dizer que, relativamente a este assunto, existe: atribuição de muita importância (P1, P2, P3, P4, P5 e D1); reconhecimento dos benefícios decorrentes da formação (P3, P4, P5 e D1); melhor compreensão da realidade e orientação na elaboração/organização do PCT (P3, P4, P5 e D1); organização das aulas e orientação/melhoria das práticas (P1); necessidade de actualização de conhecimentos e práticas (P2). Consideramos, então, que todas as professoras atribuem muita importância a essa formação e reconhecem os seus benefícios, nomeadamente, ajudando a compreender melhor a realidade e a nortear a elaboração do PCT, com melhorias consequentes ao nível da orientação das aulas e da aprendizagem dos alunos, como explicam as professoras P3, P4, P5 e D1.

De salientar que, através da análise de conteúdo dos questionários (anexo II-3), na categoria “a opinião sobre a formação inicial e a formação contínua” e subcategoria “necessidade ou não de formação para a prática das inovações pedagógicas...”, é-nos dado ver que todas as docentes consideram que os professores precisam de formação (P2, P3, P4 e P5), que “a formação é imprescindível” (P1), posições que, a nosso ver, vêm consolidar/reforçar as ideias que atrás foram expressas.

Quanto ao contributo da formação contínua na construção e operacionalização dos PCT, adiantaram: «... podem contribuir para colmatar as dificuldades (...) As acções de formação devem ser mesmo para isso. Para ajudar, esclarecer as dificuldades sentidas (...) e não têm existido (...) É sobretudo em relação à Metodologia de Projecto e à estruturação do PCT» (P1); «ai, eu acho que... ajuda, ajuda... Porque nos dão materiais e porque nós trocamos ideias com outros, também damos as nossas ideias, também trocamos os nossos saberes, embora poucos. Por tudo isso» (P2); «sim. A formação, é sempre necessária para, para ultrapassar qual seja o problema (...) A formação contínua é importantíssima (...) mantém-nos sempre actualizados e esclarecidos, o que vai resultar num melhor aperfeiçoamento do nosso trabalho (...) e (...) dos alunos» (P3); «... nós vamo-nos sentir muito mais à vontade...» (P4); «todas as informações retiradas de qualquer formação, contribuirá para ultrapassar dificuldades na construção e operacionalização...» (P5). Também aqui a directora diz: «acho que sim. Acho que a pouco e pouco, porque são apenas umas migalhas, que depois vamos tentando juntar e tentar pôr um projecto de pé... Se houvesse mais (...) Melhorava muito mais» (D1).

Logo, pensamos ter: partilha de ideias/saberes e aquisição de materiais (P2); aquisição/melhoria de conhecimentos (D1); esclarecimento de dúvidas e superação de dificuldades e problemas (P1, P3 e P5); maior segurança para o professor (P4);

aperfeiçoamento da prática e consequente melhoria dos alunos (P3); falta de formação sobre a Metodologia de Projecto e o PCT (P1). São, assim, vários os benefícios apontados pelas professoras, que vão desde a partilha de saberes e esclarecimento de dúvidas, passando pela aquisição de materiais e conhecimentos, até à superação de dificuldades/problemas e melhoria das práticas e dos alunos, parecendo, pois, existir unanimidade no reconhecimento de que a formação contínua pode contribuir para melhorar a construção e operacionalização do PCT.

Aqui, de realçar que, na análise de conteúdo dos questionários (anexo II-3), na categoria “a opinião sobre a formação inicial e a formação contínua” e subcategoria “principais dificuldades na implementação das inovações”, aparece-nos o indicador de que uma professora (P3) considera mesmo que a “falta de oportunidades” e a “pouca existência de formação nestas áreas” (nas que temos vindo a abordar), são factores que se enquadram nas dificuldades à implementação das inovações, o que vem consolidar, ainda mais, a importância da formação, nomeadamente, a formação contínua. Vemos, portanto que este aspecto da formação é muito valorizado por todas as professoras, cujo contributo é considerado fundamental.

4.1.3 – Necessidades:

➡ Percepções existentes em relação às carências de formação no âmbito da gestão flexível do currículo/construção do PCT e solicitações nesse sentido:

Sobre as necessidades de formação neste âmbito, esclareceram: «a Metodologia, em relação à Metodologia de Projecto (...) e a construção do PCT... E dos outros projectos também... Educativo e (...) Curricular de Escola» (P1); «olhe, eu sinto necessidade (...) na elaboração... e (...) na gestão do Currículo também... Prática e teoria (...) Tem a ver com as duas... É metade para cada lado» (P2); «... Por ex., no âmbito da, da gestão flexível do Currículo, como é que nós podemos articular a nossa programação, por ex. (...) ao ritmo e aprendizagem de cada um dos alunos. Isso é uma coisa que é (...) é complicada...» (P3); «... As TICs porque (...) há sempre pormenorezinhos que vão avançando e (...) os alunos, a maior parte deles, já sabe trabalhar mais do que nós num computador... Isso não pode ser... Nós temos que estar sempre à frente deles. Ou deveríamos... É nesse aspecto...» (P4); «... a gestão flexível do Currículo... permite-nos articular a programação ao rendimento (...) dos alunos, no PCT. Deverá ser construído, tendo em conta essa flexibilidade, não é? Então as formações irão ajudar a articular a flexibilidade do Currículo ao PCT... é nesse aspecto...» (P5). Neste caso, a directora

respondeu: «... acho que se prende mesmo com a estrutura (...) A estrutura dos Projectos... Acho que a própria escola deve estabelecer, tipo as linhas orientadoras e a partir daquelas... cada colega constrói o seu PCT... Mas é uma coisa que tem que ser definida logo no início do ano...» (D1).

Neste âmbito, poder-se-á, então, dizer que as professoras apontaram: as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC (P4); a gestão flexível do Currículo – teoria e prática (P2, P3); a Metodologia de Projecto (P1); a estruturação/elaboração do PCT, PCE e PEE (P1, P2); a articulação do Currículo com o PCT (P5); a articulação da Programação do professor com o ritmo e aprendizagem de cada aluno (P3); a necessidade de linhas de orientação para a construção do PCT, traçadas por cada escola (D1). Note-se que a necessidade de formação sobre os projectos e as novas tecnologias, é uma ideia que volta a ser intensificada pelas professoras P1 e P5 e também pela directora (D1), já no final da entrevista (nos comentários adicionais). Daqui inferimos que as necessidades de formação recaem, essencialmente, nas novas tecnologias, na gestão flexível do Currículo e na Metodologia de Projecto, mais especificamente, na articulação do Currículo com o PCT/com o ritmo de cada aluno e na estruturação/elaboração dos Projectos, sendo que este nos parece ser um campo em que as professoras sentem mais dificuldades, uma vez que já antes o manifestaram.

A confirmar as ilações anteriores, temos os indicadores derivados da análise de conteúdo dos questionários (anexo II-3), na categoria “a opinião sobre a formação inicial e a formação contínua” e subcategoria “necessidade ou não de formação para a prática das inovações pedagógicas...”, concretamente, a apontar que a formação ideal seria na área das novas tecnologias (P1, P2) e na área de projecto/acerca do PCT, PEE e PCE (P1 e P3), se bem que, aqui, a professora P4 também menciona a formação sobre o Plano Anual de actividades e a P5 acrescenta que “todas as formações são uma mais-valia”.

Já no que se refere às solicitações de formação sobre o PCT, explicaram: «sim. Por ex. no ano transacto... eu pedi à directora da escola. Não sei (...) a quem foi dirigido. O que eu sei, é que até agora, não foi dada resposta alguma» (P1); «... Sim (...) ainda em Setembro, eu fui a uma acção de formação (...) da Secretaria da Educação e, e passou lá um papelinho (...) a pedir ideias sobre acções de formação e uma das que eu pedi foi essa» (P2); «formação não. Pedi, lá está, uma ou outra opinião, que me ajudassem, mas formação, não» (P3); «não. Por acaso não... Por acaso não, porque tive três anos de formação» (P4); «não, não, quer dizer... entre o grupo docente... já dialogamos que havia, que há necessidade de ter... Não... isso não» (P5). Aqui, a directora, referindo-se

ao ano anterior disse: «este ano não mas, acho que foi o ano passado (...) houve feedback... nesse ano sim mas... foram poucas horas. Foi só mesmo um apanhado geral... Foi a nível de escola» (D1).

Pelas respostas dadas, neste caso, detecta-se: consciência das necessidades de formação no âmbito da construção do PCT (P1, P2, P3, P4, P5 e D1); solicitações de formação junto da directora da escola/em acções de formação (P1, P2 e D1); pouco ou nenhum feedback (P1, P2 e D1). Ou seja, parece claro que todas as professoras têm consciência de que existe necessidade de formação nesta área, tendo algumas delas pedido mesmo que isso lhes fosse proporcionado, o que aconteceu apenas num caso, embora muito escassamente. Esta realidade, a nosso ver, levanta algumas interrogações relativamente ao porquê de tal situação e suscita também algumas dúvidas sobre a atenção que o assunto tem merecido, por quem de direito.

4.1.4 – Relação formação com PCT:

➡ Questões relacionadas com a influência da formação na construção/operacionalização do PCT e deste na formação contínua:

Quanto à influência dessa formação na construção dos PCT, as professoras elucidaram: «claro. Pode e muito. De certeza que não iria ter as dificuldades pelas quais passei na elaboração e na concretização do PCT» (P1); «... toda a formação é sempre útil (...) É sempre importante porque há sempre alguma coisa que nós aprendemos. Ou que, aprendemos, ou que... recordamos o que já tínhamos...» (P2); «sim. Sim. Influenciou. Deu-me alguns conhecimentos, mas também muito básicos, da Lei de Bases, do Currículo Nacional, outras informações mais teóricas, e pouco práticas... Sim. Muita teoria e pouca prática» (P3); «sim, porque estava muito mais à vontade para realizar um PCT... Suporte... Acho que sim... Teórico e prático...» (P4); «... Sim. Completamente. Eu penso que sim... Eu acho que é uma mais-valia para que, que os PCT sejam... sejam consistentes, bastante consistentes, para... sempre a pensar nos alunos» (P5). Neste âmbito, a directora pensa o seguinte: «só mesmo na parte estrutural (...) quais são os aspectos que devem ser focados... na elaboração do Projecto...» (D1).

Estas respostas, parecem-nos indicar: clarificação dos aspectos a focar na estruturação do PCT (D1); suporte teórico e prático para a realização do PCT (P4); ajuda na superação das dificuldades (P1); aquisição de novas aprendizagens e reactivação de outras (P2); uma mais-valia para o Projecto (P5); constatação de limitações nas formações, pelo carácter acentuadamente teórico e pouco prático das mesmas (P3).

Assim, julgamos que todas as professoras consideram que essa formação influencia a construção do PCT, servindo-lhes de suporte teórico e prático na sua realização, uma vez que vai ajudar a expandir os conhecimentos, a clarificar os seus aspectos estruturantes e a superar as dificuldades, resultando numa mais-valia para o Projecto, como profere a professora P5. De sublinhar, o reparo da P3 que considera as informações obtidas nessa formação “muito teóricas e pouco práticas”, opinião que volta a reforçar no final da entrevista, em tempo de observações/comentários adicionais, quando manifesta o desejo e a necessidade de uma maior aposta na vertente prática da formação, ao nível da formação inicial/universitária, o que uma vez mais nos remete para a indispensabilidade de reflectir sobre esta área, neste caso concreto, repensando os modos de actuação.

Relativamente à influência da construção dos PCT na formação contínua, as professoras comentaram: «pode porque durante a elaboração do PCT e na sua operacionalização, muitas vezes, senti dificuldades a vários níveis, não é, e notei que precisava de formação nessa área. E às vezes até me apeteceu pedir» (P1); «sim... Sim. Também (...) Vou vendo as necessidades e depois faço sentir às... à nossa tutela, que... quais as necessidades (...) em relação a determinado tema» (P2); «sim. Senti que possuía a necessidade de estar, sempre e cada vez mais, actualizada, pesquisar informação, tentar achar soluções para problemas, ou dúvidas, que me foram surgindo durante a elaboração do Projecto...» (P3); «não. Não. De formação não, mas de estratégias senti (...) foi aí a minha dificuldade, uma vez que não tirei o curso (...) do 1.º ciclo, foi mais vocacionado para o 2.º ciclo...» (P4); «... cada vez mais, nós precisamos de... de formação e, e eu muitas vezes sinto um bocadinho de, de lacuna, não ter esse tipo de formação... existe pouco (...) devia-se apostar muito mais (...) influencia o professor de forma... Muito positiva. Sim. Sim» (P5). A este propósito, a directora acrescenta: «... acho que consoante vamos elaborando o Projecto vão, vão surgindo questões que, dada aquela formação que temos, não conseguimos depois dar resposta e acho que necessitamos mesmo de uma maior formação» (D1), invocando, neste caso, a sua experiência profissional.

Atendendo a estas respostas, deduzimos que há: uma influência muito positiva (P5); uma consciencialização das dificuldades e carências de formação (P1, P2, P3, P5 e D1); o reconhecimento da necessidade de formação contínua dos professores (P3); a procura de informação na busca de soluções para os problemas (P3); a indispensabilidade de uma maior aposta nas formações (P5 e D1). Assim, pensamos poder afirmar que a generalidade das professoras admite a influência da construção dos PCT na formação contínua, tendo esse processo contribuído para uma maior consciencialização das suas

dificuldades e carências de formação. Também, aqui, se reconhece a necessidade de formação contínua dos professores (P3) e se fortifica a ideia de uma maior aposta na formação (P5 e D1). De referir que a professora P4 é a única que diz não sentir tal influência, remetendo as suas dificuldades mais para o nível das estratégias e justificando com facto de o seu curso estar “mais vocacionado para o 2.º ciclo”.

4 – Para além da análise estruturada

Efectuada a análise e interpretação dos dados, procedemos à sua discussão, tentando abarcar os elementos conseguidos pela análise das entrevistas, dos questionários, dos projectos e das observações, com vista a entrecruzá-los numa lógica compreensiva dos mesmos e de modo a salientar os aspectos mais significativos para a investigação que nos propusemos incrementar.

Como já foi explicado, neste trabalho intentámos compreender, principalmente, a forma como os professores implementam as inovações curriculares decretadas e como aproveitam as margens de autonomia concedidas, no âmbito do PCT, enquanto instrumento privilegiado para uma gestão curricular flexível e apropriada à diversidade do público escolar, mais especificamente às turmas a que se destina. Nesse sentido, foram colocadas algumas questões que pretendíamos ver respondidas.

Por outro lado, as questões que atravessaram o estudo, foram analisadas sob o olhar de quatro vectores, a saber: 1) O PCT; 2) O PCT e a Diversidade Sociocultural das Turmas; 3) O PCT e a Mudança e Inovação; 4) A formação dos professores e o PCT. Dessa análise, ressaltaram algumas conclusões que revelamos a seguir, sendo que, para facilitar a apresentação e evitar redundâncias desnecessárias, optámos por agregá-las de acordo com esses mesmos vectores.

1 – O PCT:

Começando pela concepção do PCT e centrando-nos na tomada de decisão, o início do ano lectivo foi apontado, pela maioria das docentes, como a altura em que decidiram construir o seu Projecto, motivadas por questões de exigência mas também por razões ligadas à sua utilidade/importância, sendo que, em relação ao tempo de preparação, conferimos que o período que percorre todo o ano lectivo foi aquele que reuniu maior consenso. A este propósito, Carvalho e Porfírio dizem que, em circunstâncias ideais, o

PCT deverá ser elaborado antes do início do ano lectivo; numa circunstância menos ideal, poderá surgir uma primeira estrutura do Projecto antes do início das aulas; e, na pior das situações, pode acontecer que ele comece a ser elaborado já no início das aulas. Em qualquer dos casos, «... o PCT não é um produto acabado mas antes um documento em permanente reformulação» (Carvalho e Porfírio, 2004: 62). Assim, para além de algumas contingências que poderão ter condicionado a sua elaboração, a falta de estabilidade profissional de algumas docentes, também poderá ter atrasado, por exemplo, o conhecimento dos alunos.

Na fundamentação teórica foram utilizados, essencialmente, livros, documentos diversos e outros Projectos Curriculares, embora haja também referências ao Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro e indícios de ligação com o PEE e o PCE. Com efeito, a relação/articulação do PCT com outros Projectos da escola e também com o Currículo Nacional, parece ser uma percepção destas professoras que reconhecem a existência de tal correlação e referem mesmo a necessidade dessa articulação. Uma relação de natureza complementar, como refere uma, com o desenvolvimento deste sustentado nos outros, conforme adiantam outras duas. Assoma, assim, a importância atribuída aos PEE, PCE e Currículo Nacional, enquanto suportes para a elaboração do PCT. Sobre a relação/articulação dos PCT com esses documentos, confirma-se a sua existência, uma vez que os PCT neles se enquadram, deles partem ou neles se consubstanciam, evidenciando-se um fio condutor comum a todos eles.

Como havíamos dito na parte inicial, o Decreto-Lei 6/2001 é um documento de referência para a concepção dos PCE e PCT, uma vez que ele estabelece os princípios orientadores do Currículo do Ensino Básico, segundo os quais as escolas vão organizar e gerir o processo de ensino e aprendizagem, no quadro da respectiva autonomia (Robalo, 2004). E a propósito, este autor sublinha que «... não podemos dissociar o PCE e o PCT do PEE, já que este último é o “tronco comum” de onde partem os vários projectos, tendo como referência o currículo nacional» (Robalo, 2004: 19). Por outro lado, sendo o PCE o “padrão de referência” às várias dimensões da acção educativa, integrando-se nesse eixo comum que constitui o currículo, no PCT dever-se-á ter «... sempre em consideração os objectivos/desideratos a que se propõe o PCE» (Robalo, 2004: 30).

No que concerne às razões para a configuração do Currículo como PCT, as ideias consonantes, particularmente no que se refere ao conhecimento do meio e à projecção/adequação de estratégias aos alunos e aos problemas, à organização de um trabalho adequado à turma/a cada um, às suas necessidades e interesses, revelam uma

consciência generalizada das razões que subjazem à preparação dos PCT e que devem justificar a sua elaboração com base no Currículo, coincidindo, em tudo, estas razões com as intenções que os nortearam. De acordo com Zabala (1998), assistimos a um esforço de mudança de uma perspectiva disciplinar para outra óptica tendente a assegurar, em primeiro lugar, os interesses dos alunos, tornando-os os protagonistas do ensino, até porque, segundo dizem Tomlinson e Allan, o interesse do aluno, ligado à motivação, «... pode ser um factor estimulador da aprendizagem, porque (...) torna as tarefas atraentes, satisfatórias e pessoalmente estimulantes» (Tomlinson e Allan, 2002: 38). Como havíamos aludido inicialmente, o projecto é capaz de tirar partido da motivação intrínseca dos alunos, constituindo um veículo privilegiado para a realização de novas aprendizagens e para o desenvolvimento de competências.

No campo das prioridades curriculares, aquelas que mais ressaltam relacionam-se com as aprendizagens inerentes à Língua Portuguesa, seguida da Matemática e, uma vez mais, com a adequação destas aos alunos, embora seja de relevar, também, o desenvolvimento pessoal e social considerado por duas docentes. Com efeito, a dimensão pessoal, a par da valorização/promoção individuais, ganham importância no âmbito das dimensões, embora aqui não sejam esquecidas outras como a dimensão afectiva e a motivação, relacionando-se algumas destas com certos problemas identificados. Falando da Língua Portuguesa, Carvalho e Porfírio lembram que «a linguagem estrutura esquemas de pensamento, de percepção, de conhecimento e de acção. Como refere Vigotsky, a linguagem é o mediador entre o sujeito e o objecto de conhecimento. A Língua Portuguesa pode surgir, assim, como estrutura central do currículo» (Carvalho e Porfírio, 2004: 47).

Em relação à gestão curricular e à dinâmica da turma, o desenvolvimento da autonomia e das capacidades de decisão e responsabilização dos alunos, bem como a sua receptividade e aquisição de conhecimentos, foram os aspectos que mais estiveram na mira das professoras, sendo de referir, igualmente, uma alusão ao “saber ser” e ao “saber estar”, verificando-se, também aqui, uma certa consonância com alguns dos problemas identificados nos Projectos e com algumas das intenções neles expressas.

Na verdade, espera-se que a escola e os professores se reconheçam na sua dimensão social, assumindo um papel activo na sociedade e na sua mudança, conforme havíamos abordado no início deste trabalho. Espera-se, assim, que estabeleçam procedimentos curriculares capazes de possibilitar aos alunos a aquisição de um “saber” e um “saber fazer” mas, também, o desenvolvimento de «... competências, atitudes e valores que lhes permitam “aprender a aprender”, “saber porque se faz”, e aprender a

“ser”, a “tornar-se” e a “intervir”» (Leite, 2003: 135), Ou seja, pretende-se uma formação edificada no desenvolvimento de processos de análise das realidades sociais e na construção reflexiva de modos de acção, consubstanciados em práticas emancipatórias, razões pelas quais se torna fundamental conceber um currículo mais rico e reflexivo, mais relacional e rigoroso (Doll, 2002), segundo também já havíamos comentado.

No que se refere aos intervenientes na elaboração dos PCT, a maioria apontou a professora da turma e referiu a colaboração dos alunos e a ajuda dos docentes da escola, com funções que, no primeiro caso passou pela idealização, construção, concretização e orientação do Projecto, no segundo prendeu-se com ideias/sugestões acerca do trabalho a desenvolver e, no terceiro teve a ver a partilha de informações e propósitos, sendo de realçar que a participação dos alunos remete-nos para a sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Quanto à directora da escola, foi admitida a ausência de participação concreta, embora ela seja valorizada pela maioria que realça o seu papel coadjutor.

Segundo diz Felizardo, e concordantemente com o que havíamos explicado na primeira parte desta dissertação «um projecto implica uma nova forma de organização do trabalho, com a participação de todos os que se encontram implicados na sua realização» (Felizardo, 2001: 8), funcionando o professor como o “inspirador” que estabelece os limites, orienta os trabalhos e elabora o “projecto pedagógico”, ou seja, um coordenador e informador que intervém à medida que o trabalho avança. Quanto ao aluno, «... informa-se, investiga, compila dados (...) implica-se no processo educativo, mediante uma actividade que tem um sentido palpável e um produto final» (id., p. 8). Quanto aos outros docentes, segundo dizem Carvalho e Porfírio (2004), na implementação e desenvolvimento do PCT deverão participar todos os professores da turma, ainda que o grau de implicação possa ser diferente, para que cada um possa clarificar os seus propósitos, sendo que todos deverão sentir-se como co-construtores de um mesmo projecto.

Relativamente à importância atribuída às diferentes participações, ficou claro que as docentes não valorizam de igual modo tal participação, pois há quem entenda que no 1.º ciclo “isso não faz muito sentido”. Ainda assim, a maioria reconhece a importância da colaboração de outros elementos, para além dos docentes, havendo quem chame a atenção para o facto dela ainda se restringir muito aos professores da turma e também quem o faça em relação à importância da participação dos pais, enfatizando a complementaridade entre a escola e a família, factor considerado benéfico para os alunos.

A propósito, tal como já havíamos salientado no início, Dias e Hapetian (1996) explicam que, na construção de um PCT, é preciso ter em conta três vectores basilares: a transformação do Conselho de Turma num grupo de trabalho coeso; o envolvimento da família; a construção de um Projecto que envolva os alunos. No primeiro caso, entre os ingredientes essenciais, temos: fortalecer as relações entre os docentes; consolidar a capacidade de escuta/diálogo; aprender com os outros; criar valores e regras comuns; e criar relações de entreajuda.

No caso da família, particularmente os pais, eles «... podem desempenhar uma acção fundamental na aceitação das regras da Escola e ajudar os professores a encontrar as estratégias mais adequadas às histórias de vida dos filhos/alunos» (Dias e Hapetian, 1996: 17). Assim, impõe-se que a Família e a Escola deixem de estar de “costas voltadas”, sendo possível a colaboração, sobretudo, se for estabelecida em torno de um “Projecto de Turma” que vise melhorar a integração e o aproveitamento dos alunos. Segundo Cosme e Trindade (2002), é importante compreender os motivos que afastam as famílias da escola, e sensibilizar pais e professores para os benefícios emergentes dessa relação.

No caso dos alunos, a construção de um Projecto que os motive e envolva na vida da turma e da Escola, talvez seja o mais difícil para os professores mas, também, o mais importante porque, «... a ser eficaz, deve ser concebido com os alunos e não para os alunos» (Dias e Hapetian, 1996: 19); um projecto em que «... todos se sintam plenamente envolvidos e que permita, simultaneamente, ultrapassar as dificuldades e potencializar as qualidades de todos e de cada um» (id., p. 19). Conforme havíamos abordado inicialmente, um trabalho de projecto é um empreendimento colectivo gerado pelo grupo-turma, uma vez que induz a tarefas que permitem aos alunos se envolverem activamente, favorecendo as suas aprendizagens.

Sobre o envolvimento dos diversos intervenientes, é indiscutível a sua valorização, sendo de realçar o alerta de uma professora para a necessidade de mais colaboração dos outros docentes da turma, o que se poderá traduzir, por um lado, num indício de que isso não acontece o suficiente e, por outro, numa consciencialização da importância da cooperação entre todos. Note-se que, em relação às dinâmicas de trabalho na elaboração do Projecto, ficou evidente um tipo de trabalho predominantemente individual, na generalidade, o que leva a crer que ainda falta um caminho a percorrer no sentido de uma maior cooperação entre os diversos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.

Na opinião de Hargreaves «a maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente auto-contido e isolado das suas salas de aula...» (Hargreaves, 1998: 187); salas segregadas que os afastam e impedem que compreendam o que os colegas fazem. Referindo um estudo de Rosenholtz (1988), o autor diz que se verificou que os comportamentos de ajuda entre eles são pouco frequentes, que raramente se estendem para além dos materiais ou ideias já existentes e que a planificação e resolução de problemas através de contactos com colegas praticamente não acontece.

Reflectindo sobre o assunto, Alves diz que «a educação é sempre uma “aventura” colectiva de partilha: de afectos e sensibilidades, de conhecimentos e saberes, de expectativas e experiências, de atitudes e valores, de sentidos de vida...» (Alves, 2001: 93), sendo necessário substituir as práticas de isolamento pelas de colaboração docente. Segundo o autor, «os hábitos profundamente arraigados, de trabalho solitário, individual(ista) e não cooperativo dos professores são um dos principais factores de empobrecimento dos ambientes de ensino/aprendizagem e das práticas educativas» (id., p. 93).

E, como já havíamos mencionado no princípio, segundo Hargreaves (1998), as formas de colaboração e colegiabilidade traduzidas na tomada de decisões partilhadas e na realização de consultas entre colegas, figuram entre os factores correlacionados com resultados escolares positivos. Também, segundo Shulman, a colaboração e a colegiabilidade entre os professores são importantes para a melhoria do seu “*morale*” e satisfação, e para que «... beneficiem com as suas experiências e continuem a crescer ao longo das suas carreiras» (Shulman, 1989; cit. por Hargreaves, 1998: 210).

Para Morgado, o trabalho em equipa é condição fundamental para a construção do PCT, uma vez que a sua configuração e operacionalização requer que os docentes «... se organizem em equipas (...), assumam uma postura colegial e estabeleçam consensos acerca dos critérios que devem nortear o processo de ensino-aprendizagem...» (Morgado, 2001: 48). Também para Leite, Gomes e Fernandes, subjacente ao PCT «... está a existência de processos de reflexão e análise sobre o ensino e sobre a aprendizagem que fomentem o trabalho colaborativo entre professores e a emergência de uma cultura de equipa e de partilha» (Leite, Gomes e Fernandes, 2002: 16), como também já havíamos explicado no início deste trabalho.

Quanto às dificuldades sentidas, tudo indica que se situam ao nível da estruturação dos Projectos, com destaque para a articulação com os outros, num caso. E se, por um lado, a directora o confirma, por outro, causa alguma divergência ao dizer que é preciso

haver também “um maior empenhamento de cada colega na elaboração dos mesmos”, podendo esta afirmação supor que, aqui, nem todas as docentes revelaram o empenho suficiente. Já no caso das facilidades/êxitos conseguidos, para além dos resultados académicos, os mais referidos são o conhecimento e a caracterização da turma, e a socialização e o comportamento dos alunos, estes últimos notados nas observações, sendo que entre as estratégias de resolução das dificuldades apontadas, como a melhoria das condições da escola, a partilha de ideias, o apoio entre os docentes e a conversão das funções administrativas em tarefas docentes, a formação dos professores ressalta como a mais importante.

Nesse sentido, Mouraz e Silva (2001) valorizam, no âmbito da formação contínua, a partilha entre pares de momentos de reflexão e discussão, podendo a escola solicitar apoio a instituições de formação exteriores na busca de “um olhar externo” e de ajuda nessa reflexão, tratando-se de «... vivenciar novas práticas que permitirão alterações qualitativas na formação inicial dos professores, quer a nível de saberes, quer a nível de metodologias, quer a nível de modos de trabalho» (Mouraz e Silva, 2001: 66). Conforme havíamos clarificado na parte inicial, o projecto de gestão flexível do currículo vem proporcionar novos modos de formação, uma vez que as alterações nas práticas vão desencadear a necessidade de trabalhar e de reflectir em grupo sobre as novas práticas.

Na opinião de Tomlinson e Allan (2002), se a maioria das escolas e dos professores não produzem as respostas educativas exigidas, isso deve-se sobretudo ao facto de não saberem como fazê-lo nem se sentirem apoiados para o fazer. Roldão (1999a), por sua vez, acrescenta que parte do desconforto sentido pelos docentes deve-se também à descaracterização profissional relacionada com as alterações de papéis e de expectativas, agravada pela falta de cultura profissional própria, pelo que deverão ser eles mesmos a assegurar a reconceptualização da sua identidade, interrogando-se e produzindo reflexões apoiadas em suportes teóricos e práticos capazes de sustentar a sua profissionalidade docente. Assim, as concepções de formação privilegiadas deverão ser aquelas que enfatizam, não só a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências e depois o desenvolvimento profissional, o que implica uma outra formação inicial e contínua, capaz de motivá-los e formá-los para o desenvolvimento curricular, conforme também já havíamos aludido anteriormente.

Em relação à divulgação dos PCT, é ponto assente que isso não aconteceu junto da comunidade/meio, embora a maioria o tivesse dado a conhecer aos pais e à escola, por via do diálogo e das informações, em contactos esporádicos e em reuniões ao longo do

ano. E se, por um lado, há quem levante dúvidas sobre a sua eficácia, por falta de preparação das pessoas, por outro, também é reconhecida a necessidade de educar as próprias. A propósito, Sebarroja alerta que «... é importante estabelecer formas cooperativas e de comunicação entre a escola e a comunidade, para envolvê-los nos reptos democráticos de mudança e inovação...» (Sebarroja, 2001: 114). Como já havíamos chamado à atenção na primeira parte desta dissertação, os “novos mandatos” da escola de hoje «... implicam que ela institua uma forte relação com os contextos e a comunidade em que está inserida» (Leite, Gomes e Fernandes, 2002: 11); esses “novos mandatos” pressupõem uma escola «... “que se constrói *na* e *com* a comunidade” e que privilegia, simultaneamente, o “estabelecimento de relações com o exterior (...) e uma rede de comunicações no seu interior”» (Fernandes, et al., 2001; cit. por Leite, Gomes e Fernandes, 2002: 11).

Relativamente à importância atribuída ao PCT, as inferências apontam para a sua valorização, por todas as docentes, enquanto instrumento de trabalho orientador das suas práticas, recaindo as justificações, mormente, no facto de ajudar a conhecer os alunos, tornando possível a sua caracterização, e ajudar a adequar o seu trabalho, sendo de salientar uma alusão à ajuda que ele dá aos professores substitutos dos titulares de turma.

Com efeito, podemos definir o PCT como um “dispositivo de trabalho e de produção” que assume dimensões como: «documento que descreve prescreve; (...) que orienta a acção – define metas; (...) que define as opções programáticas face ao Currículo Nacional; (...) que define linhas e princípios orientadores da acção; (...) que estabelece e define os processos de monitorização da acção...» (Carvalho e Porfírio, 2004: 21). Não sendo uma “obra acabada” nem um “trabalho terminado” pode ser «... o instrumento privilegiado para cada professor gerir o seu currículo, para o CT trabalhar de forma concertada e coerente, numa perspectiva de colaboração e entreajuda» (Carvalho e Porfírio, 2004: 20). Como havíamos enfatizado na parte inicial, o PCT, através de princípios orientadores da intervenção educativa e de indicações metodológicas específicas, poderá servir como guia para nortear a prática pedagógica nas escolas.

Passando à operacionalização do PCT, e detendo-nos nos seus intervenientes, as referências vão, na generalidade, para os alunos e respectivas professoras e, em dois casos, para a participação dos outros docentes da escola (não observado neste caso), sendo que em relação aos alunos, tudo indica que, de um modo geral, interessam-se e participam, embora a motivação possa ser condicionada pela natureza do trabalho, por dificuldades na Língua Portuguesa e por alguma falta de apoio familiar. E, segundo

Valadares, «a Língua Portuguesa, através do desenvolvimento das suas competências essenciais, desempenha um papel de relevo na aquisição de saberes das diversas disciplinas» (Valadares, 2003: 31).

No que se refere às dinâmicas de trabalho implementadas, foi utilizado tanto o trabalho individual quanto o de grupo, embora o individual tivesse predominado na maioria das turmas, realidade que num caso foi justificado por uma questão de “mau hábito” e de “comodismo”, factores que não parecem favorecer a inovação. Também, à excepção de uma única actividade, todas as outras foram realizadas na sala de aula, só com a participação dos alunos e suas professoras, ficando a planificação e coordenação geral do trabalho a cargo destas, embora nalgumas turmas com a ajuda dos alunos na coordenação, tendo havido, ainda, a estipulação prévia de regras e a distribuição de tarefas/responsabilidades, no campo da gestão das dinâmicas de grupo.

Em relação ao trabalho de grupo, e aludindo as “pedagogias inovadoras”, Sebarroja diz que «as culturas cooperativas favorecem a entreajuda e a aprendizagem entre iguais e transformam o conhecimento e a aprendizagem individual em saberes e aquisições compartilhadas» (Sebarroja, 2001: 110). Para alunos e professores, a cooperação «... concorre para enriquecer um clima de confiança necessário para que aflorem os problemas e erros e possam reconhecer-se e celebrar-se, mesmo assim, os êxitos» (Sebarroja, 2001: 110) e, segundo Carvalho e Porfírio (2004), o “clima de aula” é uma das dimensões da turma que determinam as decisões a tomar pelo PCT, conforme já havíamos referido.

Relativamente ao comodismo, convém lembrar que Cardoso é de opinião que a inovação não se impõe, por si só, pois segundo diz Perrenoud (1983), ela constitui um desafio, uma modificação de hábitos e de rotinas do professor, e requer «... uma boa dose de empenhamento e, até, de sacrifício pessoal, para além da capacidade de correr riscos e de adaptação a novas situações» (Cardoso, 2003: 41), pelo que é necessário desenvolver esforços no sentido de incentivar à sua adesão. Assim, importa considerar «... uma formação que tenha em conta as características e necessidades individuais dos professores, medidas institucionais que incentivem a mudança e promovam o diálogo e a cooperação entre os diversos intervenientes no processo e um clima geral propício à inovação» (Cardoso, 2003: 33). Como havíamos realçado inicialmente, muitas vezes as reformas falham porque os professores não estão preparados para abandonarem as suas rotinas por uma inovação e também porque não existem medidas que os incentivem a mudar.

No que respeita à relação/articulação, na generalidade, foi perceptível a sua existência entre as intenções dos Projectos e as actividades implementadas, entre o trabalho planificado e o trabalho desenvolvido, tendo esta falha sido justificada, num caso, com a falta de tempo e, principalmente, com dificuldades neste âmbito. Com efeito, a definição de prioridades e competências definidas no PCT «... é feita para corresponder às especificidades da turma e deverá permitir um nível de articulação (...) que só as situações reais tornam possível concretizar» (Leite, Gomes e Fernandes, 2002: 17). Quanto ao tempo, como dizem Carvalho e Porfírio, esse é um dos constrangimentos com que muitas vezes os professores se sentem confrontados, sendo este «... um obstáculo significativo que requer uma certa energia e disciplina para ser superado» (Carvalho e Porfírio, 2004: 18).

No concernente aos benefícios e melhorias resultantes da concretização dos PCT, temos vários, como: a adequação do currículo aos alunos, a aposta nas suas potencialidades, maior conhecimento de si próprios e da turma, o esforço de cada um para atingir os objectivos, com benefícios ao nível das aprendizagens e das aquisições sociais, sendo estes mesmos referidos, novamente, como justificações no âmbito do contributo das actividades para uma melhoria das respostas educativas, e alguns comprovados nas observações.

Na realidade, como já havíamos explicado no início, o PCT pretende adequar o currículo nacional à especificidade dos alunos a que se destina e a ele subjaz a intenção de lhes “dar vez e voz” e de gerar aprendizagens significativas para eles (Leite, Gomes e Fernandes, 2002), sendo que o seu propósito fundamental, é capacitá-los «... no domínio de umas habilidades intelectuais que ajudem a organizar, compreender e assimilar a informação e o conhecimento...» (Sebarroja, 2001: 76). De acordo com Roldão (1999a), a adequação associa-se directamente às características psicológicas dos alunos e trata-se de adequar a eles e aos seus interesses o discurso verbal ou as metodologias, de modo a que a aprendizagem pretendida ocorra, seja significativa e produza acréscimo de competências.

Chegando à avaliação do PCT, e atentando nos momentos para o efeito, embora nenhum Projecto contemple este aspecto, ficou esclarecido que isso ocorreu em alturas diferentes, ou seja, num caso aconteceu no fim de cada período, em dois casos no final do ano/do Projecto e noutros dois sempre que foi necessário, sendo que em relação aos mecanismos/processos utilizados, as opções da maioria remetem para a avaliação contínua/final, a autoavaliação e também a reflexão conjunta com os alunos, com realce

para elaboração de fichas/grelhas de avaliação em dois casos, ficando, em qualquer situação, a cargo da professora da turma mas, com a participação dos alunos na maioria delas. E como havíamos salientado na parte relativa à fundamentação teórica, segundo o Decreto-Lei 6/2001, as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional são objecto de um PCT, concebido, aprovado e avaliado pelo professor da turma.

Relativamente às falhas na operacionalização do PCT, ocorreram por falta de tempo, conhecimento e experiência do professor, por falta de planificação atempada do trabalho e por razões ligadas à escassez/falta de meios materiais, pelo que tudo indica que os aspectos a melhorar têm a ver com a planificação prévia do trabalho e a gestão do tempo, mas, igualmente, com: uma maior/melhor formação do professor, uma maior colaboração dos outros docentes da escola, uma atenção aos factores de natureza familiar, a continuidade com a turma e o acesso ao PCT do ano anterior. Naturalmente que, ao longo do ano, houve também reajustamentos em todos os Projectos, por razões que se prendem com as necessidades, reacções e progressos dos alunos, na maioria das vezes. Como salientam Carvalho e Porfírio, «a imprevisibilidade do processo educativo (...) requer uma metodologia projectual de concepção prospectiva, uma metodologia em aberto sujeita a permanentes ajustamentos e adaptações» (Carvalho e Porfírio, 2004: 22), conforme já havíamos desenvolvido na primeira parte desta dissertação.

Sobre este assunto, Felizardo diz-nos que «a avaliação do projecto é feita em conjunto pelos intervenientes, tendo em conta três aspectos básicos: O decorrer do processo (...); A avaliação do trabalho (...); A resposta ao problema inicial...» (Felizardo, 2001: 9). No primeiro caso, há uma avaliação contínua, voltando atrás, buscando novas respostas, reajustando e refazendo a planificação inicial sempre que necessário. No segundo caso, a avaliação tem em conta a forma como os intervenientes se empenham no desenvolvimento do projecto e no seu produto final. No terceiro caso, há uma tentativa de resolução do problema identificado. Esta avaliação, que pode assumir várias formas, não deve cingir-se aos momentos formais previstos, havendo a necessidade de encontrar mecanismos para fazer dela «... um processo de monitorização que possibilite a afinação permanente do projecto e a sua adequação a cada momento» (Carvalho e Porfírio, 2004: 65). É por isso que a avaliação formativa é uma das preocupações centrais neste âmbito.

Segundo diz Leite (2002), e como já havíamos abordado no início deste trabalho, ao passarem à acção, os projectos precisam de uma atenção particular perante os resultados que vão aparecendo, caso contrário ficarão reduzidos a manuscritos bem

concebidos mas que em nada alteram a realidade. Assim, no parecer de Tomlinson e Allan (2002), deverá ser concebido um plano sistematizado para aferir os aspectos positivos e os que precisam de reformulação, e para aprender com as novas experiências, sendo que o mais importante é colocar a avaliação ao serviço de quem precisa.

2 – O PCT e a Diversidade Sociocultural das Turmas:

Neste campo, é óbvio que todas as professoras conhecem bem as turmas com que trabalham e têm consciência da sua diversidade sociocultural, encarando-a de forma natural e positiva, havendo quem opine que isso resultará numa mais-valia e num acréscimo de benefícios para a turma, mas também quem alerte para o facto dessa realidade poder acarretar problemas, implicando mais trabalho e exigências para o professor. Como diz Sebarroja, «a diversidade e a diferença são fontes de contraste, enriquecimento, divergência e conflito» (Sebarroja, 2001: 96), e um dos grandes reptos é “educar no e para o conflito, de forma criativa, solidária e positiva.

Sobre as expectativas em relação às necessidades decorrentes de tal diversidade, é nítida a existência de confiança e fé de que essa realidade contribuirá para a promoção da igualdade de oportunidades, para a superação das dificuldades e, naturalmente, para a felicidade dos alunos, o que exigirá uma maior colaboração por parte da família, sendo certo que o papel do professor, aqui, é fundamental. Nesse sentido, Cardoso diz que a convicção e a reflexão dos professores são duas atitudes primordiais.

«Convicção acerca da importância do seu papel para aprendizagens de qualidade num clima de igualdade de oportunidades educativas, qualquer que seja a diversidade dos alunos. Permanente reflexão acerca do que se faz e vai fazendo nessa direcção de modo a ir avançando para níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades» (Cardoso, 2005: 6).

Relativamente ao papel do Currículo no esbatimento de fronteiras entre o global e o local e na resposta aos novos desafios resultantes dos diversos contextos de sala de aula, à excepção de uma docente que o considera um pouco utópico, remetendo o papel principal para o professor, as demais entendem que isso é viável e apontam vantagens, nomeadamente: na valorização do diálogo e das didácticas, na diferenciação pedagógica e na preparação para a vida social, quando adaptado à realidade.

Com efeito, segundo já havíamos referido e explicado anteriormente, essa adaptação encontra-se prevista e pode ser concretizada através do PCE e do PCT, pois

segundo o Decreto-Lei n.º 6/2001, no âmbito da reorganização curricular do ensino básico e no quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas, estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um PCE, o qual deverá ser desenvolvido em função do contexto de cada turma, num PCT.

A este propósito, Melero (1988), referido por Carvalho e Porfírio (2004), diz que para responder às necessidades diversificadas, individuais ou de grupo, deverão ser feitas, no projecto curricular, ajustes ou adaptações da oferta educativa comum. Fernandes, por sua vez, acrescenta que para responder eficazmente ao pluralismo das escolas dos nossos dias, «... é necessário um currículo onde caiba e se valorize a diversidade e que, tendo em conta as diferenças, desenvolva materiais e estratégias que lhe sejam adequadas» (Fernandes, 2000: 132). Só assim fará sentido a afirmação de que «o global é perfeitamente compatível com o local, ainda mais quando é incorporado criativamente, sem preconceitos, dentro de um projecto de conhecimento integrado» (Sebarroja, 2001: 119).

Contudo, em relação à diferenciação, Roldão (2003) diz-nos que ela é “retoricamente usada até à exaustão”, assumindo uma dimensão milagrosa e redentora, apta a combater todos os males da escola, sem que daí derivem práticas concretas que levem a uma melhoria efectiva da aprendizagem. Assim sendo, e conforme já havíamos explanado na fundamentação teórica, competirá à escola e aos professores organizar e administrar a diferenciação, procedendo curricularmente em função da mudança desejada, sendo que ela deverá ser assumida como «... a definição de “percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas”» (Roldão, 1999; cit. por Abreu, 2005: 12), isto é, como um modelo cuja meta é que «”todos os alunos atinjam os objectivos no final da formação escolar ao mesmo tempo, mas, se necessário, tomando caminhos diferentes”» (Perrenoud, 2004; cit. por Abreu, 2005: 12).

De acordo com Tomlinson e Allan, a diferenciação pode ser definida «... como uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno» (Tomlinson e Allan, 2002: 14), resumindo-se «... simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes...» (id., p. 14), podendo os professores diferenciar os conteúdos, os processos e os produtos, de acordo com a receptividade dos alunos e, os seus interesses e perfis de aprendizagem, também como já havíamos dito no início. Ainda, para estes autores, alguns

dos princípios que regem uma diferenciação pedagógica efectiva (e que podemos alargar aos PCT), são: uma avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos; uma flexibilização do processo de intervenção pedagógica; uma organização flexível dos grupos de alunos; propostas de trabalho adequadas e desafiantes; e colaboração entre professores/alunos.

Em relação ao papel do PCT na resposta às problemáticas emergentes dessa heterogeneidade, a ideia é a de que isso é possível e, entre as formas apontadas para consegui-lo, é atribuída grande importância à previsão de actividades, metodologias, estratégias e materiais, à personalização/individualização do ensino e à dimensão afectiva e à socialização, embora haja quem considere que o mais importante seja o professor e a sua função e também quem destaque o papel que os alunos poderão/deverão ter nesse sentido. De facto, no que se refere ao professor, e segundo já havíamos abordado, como diz Leite,

«só uma implicação activa dos professores no projecto curricular e nos processos de desenvolvimento do currículo, implicação essa orientada pelo desejo de responder às situações reais e às características plurais das crianças e jovens dos diversos grupos sociais, económicos e culturais presentes na escola, favorece a ocorrência de uma adaptação do plano curricular oficialmente prescrito e a diferenciação positiva dos processos de ensinar e fazer aprender» (Leite, 2003: 22,23).

Em relação às metodologias, Sebarroja recorda que «é importante aquilo que se sabe, mas também é igualmente importante o modo como se sabe» (Sebarroja, 2001: 79), havendo razões substanciais a favor da adequação do método ao desenvolvimento das crianças, às suas histórias e situações específicas. Segundo este autor, os métodos devem centrar-se tanto nos modos de ensinar quanto nas maneiras de aprender, sendo que um maior conhecimento sobre como funciona a aprendizagem, é indispensável, não só para averiguar os níveis reais de compreensão dos alunos, mas também para servir como elemento de controlo sobre a eficácia das propostas planificadas para a intervenção na aula. Nalguns casos, conforme explica, a melhor forma de avaliação é a resposta do aluno em relação ao seu grau de seguimento e controlo, razão pela qual «... se recomenda estabelecer processos prévios de sondagem, participação e negociação com os alunos para que se alcancem melhores resultados» (Sebarroja, 2001: 80). Já no que toca aos materiais, o autor diz que, para além do manual, as pedagogias inovadoras não pararam de procurar e produzir outros, ao que Mouraz e Silva (2001) acrescentam que vai emergindo a

necessidade de mais recursos materiais e, conseqüentemente, a necessidade de criação de projectos que permitam a existência em cada escola de “centros de recursos educativos”, como também já antes havíamos falado, ou seja, no começo deste trabalho.

Passando ao papel do PCT numa educação democratizante, é inegável esse reconhecimento, havendo mesmo quem afirme que esse possa ser um dos seus principais objectivos e, entre os benefícios apontados, referimos, por exemplo, aqueles no domínio da cidadania, das experiências e do conhecimento e também no favorecimento das inter-relações e da integração social. Como pondera Beane (2002), os valores democráticos, assim como o apreço pela dignidade humana e a importância da diversidade, devem ser enfatizados em todas as práticas curriculares, sendo que para os apologistas de uma teoria da educação cívica, embora a cidadania possa constituir um espaço de luta e de acção social, não está determinado apenas para a escola. Ainda assim, é obrigação da educação «... “criar condições para que os jovens se tornem membros do público, que participem e desempenhem papéis concertados no espaço público”» (Greene, 1985; cit. por Apple e Beane, 2000: 29), o que passa pela construção de um currículo que faculte esse tipo de experiências.

No que toca às preocupações dos professores na adequação dos PCT às especificidades das turmas, é certo que todas o revelam, expressando, na sua maioria, a necessidade de alertar os alunos para a importância das boas relações com os outros, com algumas abordagens no âmbito da Formação Cívica e do Desenvolvimento Pessoal e Social, sendo que, também aqui, a idealização/adequação de actividades, estratégias e materiais aparece, novamente, como o caminho a seguir. De acordo com Leite, Gomes e Fernandes, «... o trabalho de projecto cria a possibilidade de produzir e melhorar relações na sala de aula e no grupo (...) e (...) favorece a existência de condições para o desenvolvimento de relações positivas (...) para além de desenvolver competências de cooperação...» (Leite, Gomes e Fernandes, 2002: 37), conforme já havíamos mencionado na parte inicial.

No que concerne às actividades e estratégias para a promoção do sucesso e combate à exclusão, elas relacionam-se com os domínios da Língua Portuguesa e da Formação Cívica, tendo a aposta recaído, sobretudo, em actividades promotoras do diálogo/debate e reflexão, fomentadoras da auto-estima e do respeito pelas diferenças, com o desenvolvimento de um tipo de trabalho atentando na motivação e participação de todos, sendo certo que todas as docentes estiveram atentas a esta questão.

Com efeito, e segundo havíamos dito no princípio, a Formação Cívica é, no âmbito das áreas curriculares não disciplinares, um «...espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos, e intervenientes...» (Decreto-Lei n.º 6/2001, artigo 5.º, ponto 3), podendo recorrer-se, designadamente, ao intercâmbio de experiências vividas por eles e à sua participação na vida da turma. A propósito, recorde-se que o “Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico”, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, sublinha que a escola precisa de se assumir como um lugar privilegiado de educação para a cidadania, devendo integrar, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas e criar mais espaços de envolvimento efectivo dos alunos, sendo que, de acordo com Dias (1995), o mais importante é ensiná-los a: aprender a conhecer, aprender a pensar e aprender a ser, também como já havíamos comentado inicialmente. Segundo Pacheco (2001), as novas áreas curriculares referentes à Formação Pessoal e Social permitem o cruzamento de saberes das outras disciplinas, com a sua dimensão humana e social, facilitando a compreensão desses mesmos saberes.

Quanto às mudanças na dinâmica organizacional e curricular provocadas pelo PCT, entre as várias apontadas, destaca-se as alterações na disposição da sala e na atribuição de tarefas, e também as melhorias registadas na turma, sendo de referir, igualmente, uma reavaliação das prioridades curriculares, dos conteúdos trabalhados e das metodologias aplicadas, assim como uma adequação progressiva do Projecto ao conhecimento dos alunos. Contudo, sobre a primeira alteração referida, convém lembrar que a configuração arquitectónica e a organização espacial das nossas escolas contribuem para a eternização de uma cultura organizativa e curricular apoiada em práticas individualistas, resultando a colegiabilidade artificial e o ensino “departamentalizado” e sincrónico.

Quanto aos factores determinantes na adequação dos PCT à diversidade dos alunos, entre os diversos referidos, de notar alguma incidência na valorização da individualidade dos alunos e nas suas motivações/interesses, necessidades e preferências, bem como nos seus níveis etário, social, cultural e económico, sendo de realçar, ainda, aspectos como a localização geográfica, o desenvolvimento de competências, as orientações dos PCE e PEE, a valorização das opiniões dos alunos e a promoção do trabalho docente em equipa.

Centrando-nos nas competências, Carvalho e Porfírio lembram que «a competência diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações...» (Carvalho e Porfírio, 2004: 40), sendo o currículo do ensino básico desenvolvido com o propósito de proporcionar aos alunos a obtenção de competências referentes às diversas áreas, que lhes possibilitem o usufruto dos seus direitos enquanto cidadãos com plena consciência dos seus deveres. Nesse sentido, e como já havíamos exposto na parte inicial, o currículo pretende facultar ferramentas básicas que lhes permita adquirir conhecimentos e tornarem-se cidadãos capazes de obter informação e “aprender a aprender” (Freitas et al., 2001b), e com o trabalho de projecto, eles vão praticar competências essenciais para a vida em sociedade (Carvalho e Porfírio, 2004). Neste contexto, Leite (2001) recorda que a sociedade é competitiva e que, por isso, a igualdade de oportunidades não pode prescindir de uma formação de qualidade, pelo que as competências essenciais são indispensáveis a todos os alunos. Elas devem ser entendidas à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, subjacentes ao processo de reorganização curricular de ensino básico, o que significa que «... haverá inevitavelmente caminhos muito diferentes para o desenvolvimento de competências enunciadas, de acordo com a diversidade das situações concretas» (DEB – ME, 2001: 11), também como já havíamos enunciado.

3 – O PCT e a Mudança e Inovação:

Começando pelos conceitos, é indubitável que para estas docentes a mudança parte sobretudo do professor e passa por atitudes como: a alteração de hábitos e de formas de agir e pensar, a diversificação de situações, pessoas, lugares e percursos, a modificação de conteúdos, actividades, metodologias, estratégias e materiais, sendo de mencionar que no relativo à variação de pessoas e lugares, nota-se uma incongruência na medida em que, praticamente, isso não aconteceu.

A propósito, Sebarroja (2001) diz-nos que são necessários espaços diversificados e estimulantes, para facilitar o trabalho individual e em equipa, edifícios esteticamente mais agradáveis e funcionais, pensados para objectivos inovadores e adaptados a cada contexto (o que não era o caso desta escola), sendo que os espaços fora da sala, outros espaços do estabelecimento, espaços do campo e da cidade, quando bem aproveitados, podem converter-se em excelentes cenários de aprendizagem (o que também não se verificou).

No que respeita à inovação, é patente que as concepções recaem na implementação de algo de novo, na aplicação de temas novos, embora seja de considerar também aspectos como: a adopção das novas tecnologias, a transposição de acontecimentos da vida social para a sala de aula e o enriquecimento da formação inicial, o que remete, novamente, para uma mudança/inovação a partir do professor.

Com efeito, Sebarroja também é de opinião que a principal força impulsionadora da mudança são os professores, não havendo dúvidas de que «as inovações têm de ser pensadas, geridas e realizadas autonomamente pelo corpo docente» (Sebarroja, 2001: 27). Como havíamos referido na primeira parte, nenhuma inovação e mudança poderá ocorrer sem a sua implicação, nem nenhuma reforma educativa terá sucesso sem o seu empenhamento. Igualmente, Thurler considera que «... “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente”» (Thurler, 1994; cit. por Leite, 2003: 156), embora, na opinião de Benavente (1991), a mudança de práticas seja um processo complexo que não resulta da simples vontade destes. Essa complexidade, segundo Fernandes (2000) advém da multiplicidade de forças que intervêm nos processos de mudança e do número infundo de interacções possíveis entre as variáveis envolvidas, o que exige «... conhecimento, sensibilidade, adesão e empenhamento...» (Fernandes, 2000: 47). Segundo esta autora, hoje a inovação é entendida como «... um instrumento de resposta a um contexto evolutivo e incerto, como é a sociedade de mudança acelerada em que vivemos, exigindo-se ao professor que exercite capacidades de invenção face a cada situação nova...» (Fernandes, 2000: 79). Contudo, também entende que as inovações construídas localmente pelos professores são insuficientes para dar resposta à magnitude dos problemas e às carências dos sistemas educativos (Fernandes, 2000), como também já havíamos falado.

Sobre o valor da mudança e inovação na Educação/na sala de aula, é indiscutível que estas professoras lhe atribuem importância, constatando-se uma consciencialização para a necessidade de que isso aconteça na sala de aula, sendo que, neste caso, tanto a formação/preparação dos alunos para as novas realidades, quanto a utilização de didácticas conducentes à mudança, ganham relevância particular para a maioria.

No âmbito das didácticas, Sebarroja considera que convém estar aberto à diversidade e à experimentação de diferentes metodologias, sem excluir formas tradicionais como a “lição magistral” e a “leitura silenciosa”, tratando sempre de adaptá-las ao contexto socioeducativo. Assim, o autor apresenta,

«a colaboração e a cooperação, a investigação do meio e o trabalho de campo, a investigação-acção, o método científico, o construtivismo, as perspectivas globalizadas, a formulação e resolução de problemas relevantes, os grupos de discussão e reflexão...» (Sebarroja, 2001: 81),

como exemplos de metodologias de claro conteúdo inovador, embora, em muitos casos, o professor aplique várias estratégias, não se cingindo a uma única, sendo importante que «... o método e o conteúdo façam sentido, sejam atractivos, fomentem a interactividade do aluno e o ajudem a desenvolver o pensamento» (id., p. 81). Baseando-se em Elliot (1998), também Fernandes diz que «a mudança educativa implica uma particular atenção ao currículo e à pedagogia e, inevitavelmente, ao desenvolvimento dos professores como inovadores e investigadores da sua própria acção» (Fernandes, 2000: 146), conforme já havíamos chamado à atenção inicialmente.

Em relação ao modo como os docentes enfrentam a mudança e inovação, a ideia geral é a de que todos estão receptivos e preocupados com a actualização e adopção de novas práticas, detectando-se aqui uma outra incoerência com a opinião da directora que pensa existirem ainda dificuldades decorrentes sobretudo do comodismo das pessoas. De facto, se pensarmos nos intervenientes nos processos e no lugar da acção, e se recordarmos que, neste âmbito, a única mudança verificada resume-se a uma única saída da sala, numa única actividade e numa única turma, então a opinião da directora tem razão de ser. Como diz Thurler, «não é fácil levar os professores a abandonarem seu isolamento e a construírem, colectivamente, o sentido da mudança, convencendo-os de que seria benéfico “fissurar os muros da esfera privada”» (Thurler, 2001: 66).

Na opinião de Cardoso (2003), existe uma relação estreita entre as atitudes dos docentes e a inovação pedagógica, sendo a sua receptividade à mudança e inovação um requisito essencial para o sucesso na transformação do ensino, como já havíamos referenciado. Segundo a autora, modificar a actuação do professor passa por ele próprio possuir e desenvolver nos alunos atitudes favoráveis à mudança, não se preocupando só «... com a aquisição de novos conhecimentos e com o domínio de novos métodos e técnicas pedagógicas...» (Cardoso, 2003: 26). Na opinião de Fernandes, a receptividade dos professores à inovação depende, também, «... da facilidade que antevêm na sua implementação, do reconhecimento da eficácia da medida para as necessidades e problemas detectados e dos resultados que esperam obter» (Fernandes, 2000: 73).

Quanto à questão se o professor deve ser um agente inovador e promotor da mudança, não há dúvidas de que ele detém um papel importante nesse sentido, destacando-se a sua responsabilidade na criação de um ambiente propício. Mas, para que ele seja considerado um agente inovador, entre outros requisitos como: a interacção e amizade, a adopção de estratégias inovadoras e a capacidade de reflexão e resolução de problemas, é fundamental que ele revele abertura à mudança e aposte, igualmente, na sua formação, pois segundo havíamos realçado anteriormente, toda a mudança é encarada como um processo de construção e desenvolvimento que começa em cada um de nós.

A propósito, Barbosa diz que começam a aparecer estudos que vão apontando para a necessidade de fazer cair o conceito tradicional de professor, fazendo emergir a figura do educador em sentido lato, isto é, «... um professor (...) que não se confina à mera actividade de transmissor de informações teóricas e de implementador de lógicas de aprendizagem de elevada rotina racional» (Barbosa, 2002: 378). Assim, para além dos conhecimentos necessários ao domínio das áreas científicas, ele deverá possuir outros requisitos, como: «... bom facilitador do diálogo; (...) bom catalizador de tendências diversas; (...) bom gestor de decisões; (...) avaliador eficaz; bom caracterizador das acções educativas...» (Barbosa, 2002: 379), sendo esta última competência fundamental ao exercício da sua função, pelo que é preciso «... formar professores cujo perfil profissional contemple uma formação diversificada, também ela multirreferencial, e que ajude a Escola a centralizar e a descentralizar as acções educativas» (id., p. 379). Na opinião de Fernandes, é também necessário valorizar o papel dos professores e proporcionar às escolas as condições necessárias ao sucesso e sustentabilidade das inovações (Fernandes, 2000), como já havíamos enfatizado no início deste trabalho. Em suma, é essencial que os professores sejam profissionais com «um forte espírito crítico (...) sejam conscientes e reflexivos (...) e (...) sejam criativos e autónomos no diagnóstico dos problemas e na formulação de soluções educativas adequadas» (Ponte, 1994: 16).

Relativamente à forma como o professor pode promover a mudança e inovação na sala de aula, como diz uma das docentes, ele pode fazê-lo de tanta maneira, mas entre as que foram apontaram, a que mais se evidencia relaciona-se com a mudança na forma de ensinar, sendo que opiniões como: mais proximidade e diálogo com os alunos, afastamento das rotinas, aprendizagem por descoberta e maior intervenção deles no processo de ensino e aprendizagem, sejam também de relevar. Sobre este último aspecto, nota-se uma certa discrepância entre as intenções e as acções, na medida em que se

constatou que, de um modo geral, os alunos assumiram um papel muito passivo em todo o processo.

Na opinião de Thurler (2001), actualmente, os actores devem inventar novas formas de organização em que cada um é levado a fazer prova da sua criatividade, a melhorar o seu nível de competência e a contribuir para a resolução dos problemas. Conforme já havíamos abordado antes, a mudança desenvolve-se a partir de combinações entre os recursos existentes, num contexto que reconhece a diversidade e a divergência nas maneiras de pensar e de fazer, sendo que estas combinações se organizam a partir da intuição, do engajamento e da ousadia dos actores educativos. Assim, ser “flexível e adaptativo”, como diz a autora, só é possível mediante um projecto comum que permita coordenar esforços e em que tanto alunos como professores podem unir objectivos.

Sobre as práticas dos professores no âmbito da inovação curricular, todas as professoras acreditam que as docentes desta escola se preocupam em desenvolver práticas inovadoras, mas aqui a directora parece não concordar muito pois afirma que “ainda há um pequeno grupo ainda muito reticente” na adopção das novas tecnologias e de novas estratégias, o que traduz/revela alguma falta de mudança neste âmbito.

No que diz respeito aos obstáculos à mudança e inovação, os mais valorizados são as limitações económicas, físicas e materiais da escola, particularmente os didáctico-pedagógicos, embora seja de considerar, também, as mudanças a nível governamental, o excesso de legislação, a falta de colaboração dos pais e o receio e comodismo dos professores. Logo, as medidas para ultrapassá-los passam por: o desprezo pelo excesso de legislação, a alteração no tipo de actividades, o investimento nas TIC, a sensibilização dos pais, a melhoria das condições da escola e o apoio e colaboração entre docentes, o que significa que, em grande parte, passa por uma mudança nas atitudes dos professores.

Sobre este assunto, Cardoso diz que «a estrutura do próprio sistema educativo tende a provocar resistência à inovação. Nela sobressai a organização burocrática (...) e a excessiva centralização na tomada de decisões...» (Cardoso, 2003: 39), o que reduz a autonomia das escolas e a sua capacidade de resolução dos problemas. Sebarroja (2001), por sua vez, defende que as equipas docentes devem tentar “abrir fendas”, forçar mudanças e criar organizações mais ágeis e flexíveis, e acrescenta alguns obstáculos como: as resistências e rotinas dos professores; o individualismo e o corporativismo interno; o pessimismo e mal-estar docente; o divórcio entre a investigação universitária e a prática escolar, entre outros, o que corrobora algumas das opiniões das professoras. E

segundo já havíamos falado na parte inicial, a inovação pressupõe uma ruptura que predisponha as pessoas e as instituições para a mudança.

Falando deste assunto, Fernandes lembra que mudar não é fácil e requer aprendizagem, sendo “intelectual e emocionalmente exigente”, razão pela qual os professores precisam de tempo para pensar sobre as complexas mudanças que lhe são propostas, precisam de fazê-lo individualmente e com os colegas, precisam de aconselhamento e de apoio para encontrarem sentido nas novas abordagens. Precisam, ainda, «... do apoio emocional dos colegas, dos directores, dos pais dos alunos como incentivo ao investimento intelectual, emocional e, por vezes, físico que a mudança implica» (Fernandes, 2000: 79).

Quanto à forma como estas docentes relacionam o PCT com a mudança e inovação, é claro que essa relação existe, ligação estabelecida pelas possibilidades que ele oferece ao professor para implementar as alterações necessárias, daí haver quem o considere um elemento inovador e um exemplo de inovação nas escolas, implicando, necessariamente, o seu reajustamento ao longo do ano. Tal como já havíamos dito na fundamentação teórica, o PCT servirá como um instrumento de inovação, incentivando nos participantes uma nova forma de pensar e organizar a educação escolar. De acordo com Leite, Gomes e Fernandes, pode dizer-se que se trabalha numa metodologia de projecto quando se expressa uma intencionalidade e os perfis de mudança desejados, sendo que «os projectos curriculares (de escola e de turma) pretendem, pois, ser meios facilitadores da organização de dinâmicas de mudança...» (Leite, Gomes e Fernandes, 2002: 16).

Passando ao papel das TIC na Mudança e Inovação e centrando-nos na sua importância na acção docente, é verdade que elas são valorizadas, não só para os alunos como meio de motivação e obtenção de saberes, mas também para o professor na consecução de ideias e materiais, na facilitação das suas tarefas e na sua actualização. Por isso, todas elas já as utilizaram/utilizam com diferentes finalidades, dentro/fora da sala, o que acontece de vez em quando, quando necessário/quando se proporciona, sendo que as razões apontadas para a não utilização prendem-se, especialmente, com a sua falta na escola.

Sobre o lugar e o papel das TIC no PCT, a ideia defendida é a de que têm um lugar importante/muito importante, tanto na concepção/elaboração, quanto na sua concretização, uma vez que elas poderão ajudar o professor na planificação das aulas e na elaboração de materiais e poderão servir de estratégia/meio para a aprendizagem.

Com efeito, segundo Carvalho e Porfírio, as TIC constituem um instrumento privilegiado no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que «potenciam as formas de comunicação, a actualização, a resolução de problemas e a investigação» (Carvalho e Porfírio, 2004: 49). Assumindo um carácter de grande transversalidade são, por isso, significativas para todas as áreas disciplinares, devendo cada uma seleccionar e identificar o tipo de experiências educativas ou situações de aprendizagem a desenvolver. De acordo com Sebarroja, «na era da informação, as mensagens, imagens e estímulos externos multiplicam-se e incidem enormemente na conformação de códigos culturais, hábitos e comportamentos» (Sebarroja, 2001: 118) e, a escola, ao ignorar e desprezar estes artefactos, ao privar os alunos de uma série de recursos que os ajudam a adquirir conhecimento mais sólido e integrado e a compreender melhor a realidade, está a roubar-lhe oportunidades formativas, como já havíamos relevado na primeira parte deste trabalho. Assim, como diz Whitaker (2000), é necessário investir nas TIC para criar uma gestão eficaz da mudança e revolucionar o processo de aprendizagem.

4 – A formação de professores e o PCT

Começando pela formação sobre o PCT e o desenvolvimento/reorganização curricular, verifica-se que a maioria possui uma formação insuficiente nestas áreas, recebida, sobretudo, no âmbito da formação contínua, o que faz crer que a formação inicial precisa de ser repensada. Daí também o facto de algumas docentes terem sentido a necessidade de investirem na sua formação, neste campo, não restando dúvidas, portanto, de que a consideram muito importante e reconhecem os seus benefícios, designadamente, ajudando a compreender a realidade e a nortear a elaboração do Projecto.

Quanto ao contributo da formação contínua na construção e operacionalização dos PCT, é unânime a ideia que ela pode ajudar nesse sentido, sendo apontados vários benefícios como: a partilha de saberes e esclarecimento de dúvidas, a aquisição de materiais e conhecimentos, a superação de dificuldades/problemas e a melhoria das práticas e dos alunos, existindo mesmo quem considere que a “falta de oportunidades” e a “pouca existência” de formação nestas áreas, constituem impedimentos à inovação.

Sobre as necessidades de formação neste âmbito, elas recaem, principalmente, nas novas tecnologias, na gestão flexível do Currículo e na Metodologia de Projecto, mais particularmente na estruturação/elaboração dos Projectos e na articulação do PCT com o

Currículo, sendo este um dos campos em que as professoras declaram mais dificuldades. Assim, é notória a consciência da necessidade de formação nesta área, tendo havido até algumas diligências nesse sentido, embora com pouco sucesso.

Quanto à influência da formação na construção/operacionalização do PCT e deste na formação contínua, não restam dúvidas de que ela existe e ajudará a adquirir conhecimentos, a clarificar aspectos e a superar dúvidas, embora também haja quem considere que essa formação seja muito teórica, devendo apostar-se mais na sua vertente prática ao nível da formação inicial/universitária. No caso da influência da construção do PCT na formação contínua, ela contribuirá para uma consciencialização das necessidades neste campo e para um maior empenho a este nível.

Cardoso também opina que a formação dos docentes, em particular a formação contínua, tem assumido um carácter muito conservador. «De acentuado pendor teórico, visa, sobretudo, transmitir uma série de conteúdos científicos e metodologias específicas...» (Cardoso, 2003: 81), sendo, geralmente, uma formação afastada dos reais problemas dos professores. E Benavente (1990) acrescenta que ela tem sido uma “formação de assistência” havendo necessidade de efectuar mudanças qualitativas que toquem as questões fundamentais que se põem na sala de aula, devendo apostar-se numa formação para a “construção dos meios de acção” visando, sobretudo, uma assimilação de ideias, processos e capacidades que facultem maior domínio individual e colectivo da vida diária, conforme já havíamos salientado inicialmente.

A propósito, Simões e Simões referem a ideia de Zeichner (1992, 1993) da instituição de locais que possam constituir laboratórios de experiências práticas para os professores, em ambientes naturais, ou seja, contextos propícios ao contacto com situações reflexivas, com oportunidades de investigação em condições muito próximas da realidade. Nesta orientação, poderia ser considerada uma formação personalizada dos docentes e as suas preocupações e necessidades, sendo necessário elaborar um “modelo desenvolvimentista” dessas preocupações «... para conceptualizar o delineamento de programas de formação» (Fuller, 1974; Fuller e Bown, 1975; cit. por Simões e Simões, 1999: 105).

Segundo Sebarroja (2001), a formação contínua opera-se em dois planos complementares: o individual, com a aquisição de saberes nas distintas áreas do conhecimento, e o colectivo, com o intercâmbio de ideias e experiências e o trabalho cooperativo, o qual promove uma “cultura inovadora” e uma cidadania mais culta, mais crítica e mais solidária. Em qualquer dos casos a chave está na intensidade da reflexão

sobre a teoria e a prática, como já havíamos explicado no princípio. Ideia partilhada por Cardoso que acrescenta que esta formação deverá ser, cada vez mais, orientada pelo vector da investigação pois, como diz Estrela (1992), «... a investigação constitui a melhor estratégia de formação, e a escola o seu campo de análise privilegiada» (Cardoso, 2003: 54).

Ainda, convém enfatizar que autores como Hummel (1977), Fullan (1991, 1994, 1998), Bonboir (1983), OCDE (1989), UNESCO (1996), defendem que «... a formação continua dos professores é da maior importância para o sucesso de qualquer política educativa, havendo, a par disso, a necessidade de construir um “corpo inovador e flexível de formadores”» (Cardoso, 2003: 53). Neste âmbito, pensamos que cabem responsabilidades particulares ao Ministério da Educação, assim como às instituições e aos centros de formação de professores, na tomada de medidas que possam viabilizar alguns dos princípios preconizados pela reorganização curricular do ensino básico. Pensamos, também, que é necessário aproveitar a motivação dos professores, como motor para a mudança desejada, se queremos construir escolas em que o compromisso de inovação seja assente em equipas docentes sólidas, pois como diz Sebarroja (2002), a inovação enraíza-se onde há um grupo forte, estável, aberto à mudança e com vontade de partilhar projectos e objectivos.

IV – AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

1 – Reflectindo e concluindo: para uma cultura de Projecto

O desenvolvimento deste trabalho “Projecto Curricular de Turma e Inovação Pedagógica. Uma abordagem reflexiva e construtiva sobre as concepções e as práticas dos professores no âmbito da inovação curricular”, inscreveu-se na ideia de que o PCT aponta para uma educação mais impulsora e mais participada, onde a aprendizagem se faz em simbiose com os seus intervenientes mais visados – os alunos e com as suas características.

Este tema motivou-nos, de uma forma muito particular, pela natureza das funções que desempenhamos como professores/educadores de um grupo de alunos do 1.º Ciclo

do Ensino Básico. A sua actualidade radica-se na estrutura de uma sociedade, como é a nossa, marcada por profundas e complexas transformações e que impõe respostas mais consentâneas com as suas exigências e, por conseguinte, mais inovadoras.

Este trabalho impulsionou-nos a uma pesquisa intensa, quer a nível da bibliografia quer da análise dos instrumentos utilizados, e proporcionou-nos momentos de profunda reflexão. Foi longo o caminho percorrido até conseguirmos alcançar os objectivos a que nos propusemos, e que enunciámos no início do trabalho, mas é com enorme satisfação que pensamos tê-lo conseguido.

Depois do percurso efectivado pela literatura, o Currículo assoma como um processo aberto e flexível, interactivo e diversificado, um projecto dinâmico e uma prática vivida, significada nas suas vertentes curriculares, em que são considerados os interesses e expectativas do aluno, que passa a assumir um papel activo no processo, reconhecendo-se, assim, a diversidade e a complexidade de uma sociedade em constante mutação.

Por sua vez, o PCT apresenta-se como um dispositivo de trabalho, de produção e de inovação, ao serviço dos professores, e como resposta às necessidades da realidade educativa, contribuindo para o melhoramento de uma escola que cumprirá o desígnio de educar cidadãos capazes de se adaptarem às transformações em contexto de globalização.

O papel dos professores como decisores curriculares, a oportunidade de que eles dispõem para usarem a autonomia que lhes é concedida e adequarem o currículo à diversidade dos seus alunos, mediante a flexibilização e numa perspectiva de mudança/inovação e de educação para a cidadania, são aspectos que marcam a educação nos nossos dias.

Através da literatura consultada, averiguámos que o PCT constitui um marco referencial ao nível das variadas dimensões da acção educativa, contextuando-se num eixo comum que é o currículo oficial. Hoje, o professor tem autonomia para converter esse currículo, torná-lo activo e adaptá-lo aos alunos e aos contextos, de modo a garantir uma aprendizagem mais singular, ou seja, o PCT. De acordo com este Projecto, a organização e gestão da escola deverá ser feita em função da sua própria realidade e a sua acção deverá ser pautada no sentido de conseguir níveis de sucesso crescentes.

Assim, centrando a nossa atenção nos actores educativos, particularmente no grupo de professoras directamente envolvidas neste estudo, e tendo presentes os objectivos enunciados, pensamos estar em condições de poder afirmar o seguinte:

Relativamente ao PCT, as docentes:

- ➔ têm a noção de PCT e as concepções a ele inerentes: documento que contextualiza e operacionaliza as orientações do Currículo, concilia as exigências programáticas das disciplinas, clarifica os propósitos dos docentes, suporta as suas decisões sobre as aprendizagens e serve de instrumento de trabalho;
- ➔ encontram razões para a configuração do Currículo como PCT e para a sua elaboração: ajuda a conhecer os alunos/a turma e o seu meio, e a projectar/adequar o trabalho a eles, às suas personalidades e aos seus problemas;
- ➔ consideram essencial a articulação do PCT com os outros Projectos da escola/o Currículo Nacional, mas sentem necessidade de formação neste âmbito;
- ➔ consideram importante a divulgação do PCT à comunidade/meio, apesar de o terem feito apenas junto dos pais e de outros docentes/da escola, e realçam a necessidade de complementaridade ente a escola e a família;
- ➔ valorizam a participação dos alunos, seu professor e outros docentes da escola no PCT: enriquece o Projecto, torna-o mais eficiente, melhora a actuação do professor, dá mais dinamismo à turma, atrai os alunos, aumenta o sucesso, mas estão conscientes da necessidade de colaboração de outros intervenientes;
- ➔ reconhecem a relação/articulação entre as intenções dos PCT e o trabalho realizado e também algumas complicações nesse procedimento e na mudança de práticas, por: “hábito”, “comodismo”, falta de tempo e dificuldades várias;
- ➔ reconhecem benefícios/melhorias resultantes da concretização do PCT: adequação curricular, diferenciação pedagógica, valorização do esforço do aluno e das suas potencialidades, melhoria nas aprendizagens e aquisições sociais;
- ➔ conhecem os momentos e os mecanismos/processos de avaliação instituídos, que utilizaram durante o ano, em diversos momentos, com a ajuda dos alunos;
- ➔ têm consciência das razões que originaram as falhas na operacionalização do PCT e sabem quais os aspectos a melhorar: planificação/preparação prévia do trabalho, melhor gestão do tempo, mais/melhor formação do

professor, mais meios materiais e didácticos, maior participação dos outros docentes;

Relativamente à Diversidade Sociocultural das Turma, as docentes:

- ➔ estão conscientes da diversidade da sua turma, encaram-na positivamente e têm boas expectativas: uma mais-valia e acréscimo de benefícios para os alunos, mais igualdade de oportunidades e melhor superação das dificuldades;
- ➔ reconhecem que o PCT pode ajustar-se à heterogeneidade da turma e ajudar a responder às problemáticas emergentes: criando directrizes, apropriando objectivos, prevendo actividades, metodologias e estratégias próprias, personalizando o ensino, valorizando a dimensão afectiva e a socialização, envolvendo os alunos e valorizando a experiência e sensibilidade do professor;
- ➔ reconhecem que o PCT pode contribuir para uma educação democratizante: formando para o desenvolvimento de competências (sociais, culturais...), adequando o trabalho às diferenças/vivências dos alunos, escolhendo devidamente os manuais e os materiais, com benefícios no domínio da cidadania, das experiências e do conhecimento, das inter-relações e da integração social;
- ➔ consideram determinantes na adequação dos PCT à diversidade dos alunos, factores como: a valorização da sua individualidade, as suas motivações/interesses, necessidades e preferências, os seus níveis etário, social, cultural e económico, a sua localização geográfica, as suas dificuldades e competências a desenvolver, a diferenciação/adequação curricular, as orientações do PCE e PEE, a promoção do trabalho docente em equipa;

Relativamente à Mudança e Inovação, as docentes:

- ➔ têm várias ideias sobre a Mudança e Inovação, como: relação entre Inovação e Mudança, mudança intencional, implementação de algo de novo, diversificação de pessoas, lugares e percursos, modificação de conteúdos, actividades, metodologias e estratégias, actualização e adaptação às novas realidades;
- ➔ valorizam a mudança e inovação na Educação, defendem que os professores estão receptivos à mudança/inovação e enfatizam/enaltecem o seu papel na

promoção da mudança: criando um ambiente propício e preparando os alunos para a autoconstrução do conhecimento;

- ➔ identificam os obstáculos à mudança/ inovação na sala de aula e apontam medidas para ultrapassá-los: melhoria das condições da escola, investimento nas novas tecnologias, melhor gestão do tempo, sensibilização dos pais para a colaboração com a escola, formação dos professores, modificação no tipo de actividades, desprezo pelo excesso de legislação e apoio entre colegas;
- ➔ reconhecem a existência de relação entre o PCT e a Mudança e Inovação: o PCT visa a mudança/ inovação e a melhoria nas aprendizagens, ele oferece ao professor possibilidades para implementar/concretizar a mudança na sala de aula, ele é um elemento inovador e um exemplo de inovação nas escolas;
- ➔ valorizam o uso das TIC na acção docente: para os alunos como meio de motivação e aquisição de conhecimentos, e para o professor na obtenção de ideias e materiais, na facilitação do seu trabalho e na sua actualização;
- ➔ defendem que as TIC têm um lugar e um papel importante no PCT: na concepção/elaboração e na concretização do Projecto, designadamente na planificação das aulas, na elaboração de materiais e na motivação dos alunos;

Relativamente à formação, as docentes:

- ➔ identificam falhas/carências na sua formação sobre gestão curricular e PCT: gestão flexível do currículo – teoria e prática, Metodologia de Projecto, estruturação do PCT, PCE e PEE, articulação do PCT com o Currículo, articulação da programação do professor com o ritmo e aprendizagem dos alunos;
- ➔ valorizam a formação contínua: ajuda a construir e realizar o PCT, contribui para a partilha de saberes, esclarecimento de dúvidas, aquisição de materiais, superação de dificuldades/problemas e melhoria das práticas e dos alunos;
- ➔ consideram que a construção do PCT influencia a formação contínua: consciencializa para as dificuldades e carências de formação, e contribui para a busca de soluções para os problemas.

Este estudo revela, também:

- dificuldades na gestão do currículo e na concepção/estruturação e operacionalização do PCT;

- ↗ dificuldades na articulação do PCT com o Currículo Nacional e com os outros Projectos da escola;
- ↗ falta de conhecimentos sobre teoria e desenvolvimento/reorganização curricular e sobre o PCT;
- ↗ críticas à formação inicial dos professores: formação com carácter acentuadamente teórico e pouco prático;
- ↗ falhas na formação inicial e contínua dos professores: formação insuficiente e desajustada da realidade;
- ↗ falta de formação sobre as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação;
- ↗ falta de formação adequada às reais necessidades dos professores;
- ↗ falhas ao nível das instâncias promotoras de formação;
- ↗ falta de coadjuvação entre os professores (da turma/da escola);
- ↗ falta de cooperação entre os pais/a família e a escola;
- ↗ falta de participação/colaboração de outros elementos da comunidade/meio;
- ↗ alguns receios na adopção de práticas inovadoras (medo de experimentar);
- ↗ falta de apoios e incentivos aos docentes e à adopção de novas práticas;
- ↗ falta de condições e meios materiais/didácticos na escola;
- ↗ necessidade de repensar a formação (inicial e contínua) dos professores e de apostar mais na sua vertente prática;
- ↗ necessidade de incentivar a participação/apoio/cooperação entre todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos;
- ↗ necessidade de promover o trabalho educativo em equipa (professores, alunos, outros...);
- ↗ necessidade de conceber apoios/incentivos ao professor e de criar condições (físicas e materiais) favoráveis ao desenvolvimento de outras práticas;
- ↗ necessidade de desenvolver uma cultura de análise e desenvolvimento das práticas;

Este estudo revela, ainda, que existem alguns rasgos de mudança, tanto no campo das concepções, quanto no das práticas. Contudo, ao nível das práticas, também nos parece que persistem certos aspectos que precisam de ser reflectidos/melhorados, designadamente:

- ↗ os lugares da acção: que se confinaram ao espaço sala de aula;
- ↗ os agentes intervenientes na acção: que se limitaram ao professor e aos alunos;

- ↗ a implicação do aluno no processo de aprendizagem: que se restringiu ao cumprimento das tarefas propostas pelo professor;
- ↗ a participação/intervenção do aluno na planificação/preparação do trabalho: que praticamente não aconteceu;
- ↗ a diferenciação pedagógica/do ensino: que se resumiu às formas diferentes de verbalização dos conceitos;
- ↗ as práticas interdisciplinares: que nem sempre foi perceptível;
- ↗ a autoconstrução do conhecimento pelo aluno: que falhou na maioria das vezes.

Ainda, parece-nos poder opinar que apesar das tentativas ensaiadas, através do PCT, no sentido de responder aos desafios educativos que hoje se colocam aos actores escolares, não foram suficientes para produzir construções curriculares distintas e particulares, ficando um pouco aquém das alternativas perspectivadas pela organização curricular do ensino básico, notando-se uma certa preocupação com o cumprimento do normativo legal que o estabelece, o que remete, de algum modo, para uma tendência em perpetuar modelos antigos socialmente valorizados.

Por outro lado, também nos parece evidente que algumas das mudanças efectivadas, como diz Beane (2002), relacionam-se mais com a forma “como” fazemos as coisas, deixando de lado aspectos importantes acerca de “o que é” que fazemos e “porque”, situação que, na opinião do autor, poderá ser tanto mais agravada quanto mais evidente for a falta de formação sobre flexibilização curricular.

Face ao exposto, recomendamos:

- ⇒ o desenvolvimento de um modelo de formação baseado na investigação-acção e na colaboração: um modelo que obriga à participação activa dos professores nos processos de investigação e inovação, a uma maior responsabilização e implicação no seu trabalho, e a uma maior colaboração com os outros;
- ⇒ uma formação inicial centrada em aspectos práticos, mas relacionados com os domínios teóricos e académicos: uma formação que deverá habilitar para as didácticas específicas, concedendo uma orientação essencialmente prática à formação a par das teorias educativas, e potenciar as competências ao nível da comunicação e da inter-ajuda;
- ⇒ uma formação contínua que valorize: a auto-observação e auto-reflexão, a análise individual da prática, a troca de experiências entre colegas, a promoção de encontros para o diálogo/partilha/reflexão, a promoção da investigação

abonando os sucessos conseguidos, o desenvolvimento da capacidade de questionamento e do espírito crítico, as equipas de investigação estáveis que trabalhem para um objectivo, os processos de investigação a partir do trabalho em equipa;

- ⇒ a implementação de acções de formação sistemática sobre áreas temáticas específicas e essenciais como: flexibilização e integração curricular, teoria de projecto curricular, diferenciação pedagógica, metodologias de investigação, técnicas de investigação-acção, entre outras;
- ⇒ a promoção de formação continuada direccionada para as reais necessidades dos professores;

Sugerimos ainda:

- ⇒ a criação de Centros de Investigação visando a produção e divulgação de conhecimentos e materiais que possam ser utilizados pelos professores;
- ⇒ a criação de equipas de desenvolvimento curricular nas escolas para intervirem numa perspectiva de investigação-acção e colaboração, e dinamizarem projectos curriculares contextualizados;
- ⇒ a realização de sessões para análise do currículo segundo uma perspectiva crítica/construtiva e com a colaboração de especialistas na matéria;
- ⇒ a dinamização de encontros ao nível de escola/entre escolas para a partilha de dúvidas e troca de experiências sobre as práticas educativas;
- ⇒ a promoção de espaços de diálogo/reflexão entre os docentes da turma/da escola visando uma maior articulação entre as diversas actividades e a criação de projectos comuns;
- ⇒ a realização de reuniões de sensibilização a todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem para uma cultura colaborativa e para a participação no PCT (concepção e realização);
- ⇒ a criação de apoios e incentivos (económicos, materiais, pedagógicos...) aos professores no desenvolvimento dos seus projectos e na adopção de novas práticas, e a prestação de apoio na elaboração, implementação e avaliação do PCT;
- ⇒ a planificação colaborativa e sistematizada ao nível de escola/entre escolas e a partilha de responsabilidades/problemas entre os docentes da turma/da escola;

- ⇒ o incentivo ao trabalho conjunto/à coadjuvação, não só ao nível da planificação mas também da realização do trabalho, com actividades/aulas conjuntas;
- ⇒ o incentivo às equipas cooperantes e à divulgação do trabalho desenvolvido na perspectiva de poder ajudar outras escolas na resolução dos seus problemas;
- ⇒ o incentivo à adopção das novas tecnologias e de novas formas de ensino;
- ⇒ a aposta em lideranças fortes capazes de mobilizar os vários agentes educativos;

Gostaríamos, ainda, de acrescentar que é imprescindível que a Administração Central não se demita de dar indicações claras e precisas acerca do que se pretende nos vários domínios da educação. Delinear um rumo claro para o que se deseja neste âmbito, afigura-se uma tarefa fundamental, resultando na necessidade de o Ministério da Educação vir a preconizar medidas nalgumas áreas de intervenção, designadamente, no que se refere a mecanismos de acompanhamento às escolas, a materiais de apoio, a referenciais teóricos na construção de novos instrumentos, entre outros.

Assim, espera-se que os professores sejam capazes de construir a sua própria investigação, que adquiram as competências necessárias à reflexão, à planificação e à avaliação das suas práticas, sem esquecer, naturalmente, a implicação dos alunos no processo. Estamos convencidos de que a mudança das práticas dependerá, sobretudo, do seu empenhamento e capacidade para romper velhas tradições, abandonar rotinas instaladas e reorganizar prioridades educativas. Como dizia uma das docentes inquiridas “quando o professor quer, ele consegue”.

Perante as novas exigências que se impõem à escola e aos professores, sentimos que ainda há muito a fazer no campo curricular. Contudo, também acreditamos que os professores são capazes de se assumir como construtores de um currículo que garanta o respeito pela heterogeneidade e pela diferença e que incentive os alunos a assumirem o seu papel na mudança, até porque, como diz Doll (1993), o currículo pós-moderno é um campo fascinante onde ninguém é dono da verdade e onde todos têm o direito de ser compreendidos.

Concluindo:

Este trabalho desenvolveu-se a partir de um projecto pessoal e profissional, que nos concedeu o acesso a níveis de realização superiores, e contribuirá, certamente, para evitar uma aceitação acrítica daquilo que se encontra instituído. O seu fim último não foi produzir teorias mas antes colaborar na resolução de problemas concretos, contribuindo

para a melhoria das práticas educativas. A complexidade das questões que dissertaram em torno do currículo e do PCT, suscitou dúvidas e levou-nos a reequacionar, frequentemente, a forma de interpretar os fenómenos curriculares, na busca de um equilíbrio entre o que pretendemos ao nível das orientações formais e o que desejamos que venha a se concretizar na prática, tendo sempre em atenção os objectivos desejados.

Chegados ao fim, sentimos que as leituras que efectuámos, os contactos que estabelecemos e as reflexões que fizemos, enriqueceram-nos, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional, levando-nos mesmo a repensar os nossos costumes e a nos questionarmos: como têm sido as nossas práticas no âmbito da gestão do Currículo e da construção/operacionalização do PCT? O que temos feito em termos de mudança e inovação pedagógica? Como temos procedido ao nível da promoção e desenvolvimento de uma cultura colaborativa entre os professores? Não nos teremos resguardado nas pressas do quotidiano e no comodismo das rotinas?

Pese embora a dificuldade da resposta, pensamos que nos situamos entre aqueles que, apesar de às vezes baixarem os braços perante alguns obstáculos, também não deixam de estar determinados e predispostos para a mudança e inovação, sendo certo que, agora, mais do que nunca, nos sentimos motivados para deitar mãos à obra, mudar e também ajudar os que procuram a mudança ou que, de alguma forma, já se encontram comprometidos com ela, partilhando o que aprendemos e sendo parceiros na construção dos pilares da educação para o século XXI, proclamados pela UNESCO (1998): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Alimentando o ideal de uma escola para todos e em que todos se sintam realizados, esperamos contribuir para a mudança, sendo que o mais importante é rejeitar visões parcelares e conseguir o equilíbrio entre conservação e transformação, entre mudança e inovação. Segundo Fullan (1998), é preciso acreditar que é sempre possível mudar, sendo a emoção e a esperança as grandes motivações da inovação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, P. (2002). “Trabalho de projecto na escola e no currículo”. In DEB – ME (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: DEB – ME, p. 21-37.

ABRANTES, P. (2001). “Encerramento”. In DEB – ME (2001). *Gestão Curricular no 1.º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: DEB – ME, p. 71-78.

ABREU, M. D. D. (2005). *Currículo e Diferenciação. Um Contributo para a Organização das Aprendizagens na Língua Estrangeira*. Lisboa: Texto Editores.

ACADEMIA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*. II Vol. G – Z. Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo, 2001.

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

ALONSO, M. L. G. (1994). *Cadernos Escola Cultural. Novas perspectivas curriculares para a escola básica*. Évora: Edição de AEPEC.

ALONSO, M. L. G. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Documento policopiado.

ALONSO, M. L. G. (1999a). “Projecto PROCUR: um percurso de inovação curricular”. In DEB – ME (1999). *Fórum. Escola, Diversidade, Currículo*. Lisboa: DEB – ME, p. 141-159.

ALONSO, M. L. G. (1999b). “Escola e Currículo”. In *Autonomia, Flexibilidade e Associação*. Braga: CFAEB/SUL.

ALVES, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Edições ASA.

APPLE, M. W. e BEANE, J. A. (2000). “Em defesa das escolas democráticas”. In M. W. APPLE e J. A. BEANE (orgs.) (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora, p. 19-55.

BARBIER, J. M. (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.

BARBOSA, L. M. (2002). “A função social da escola e da actividades docente”. In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma resposta*. Porto: Porto Editora, p. 375-383.

BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARRETO, L. A. (2002). “A diversidade. Sua natureza, valor e potencialidades”. In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma resposta*. Porto: Porto Editora, p. 103-110.

BARROSO, J. (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1969)*. Vol. 1. Lisboa: FCG/JNICT.

BEANE, J. A. (2002). *Integração Curricular. A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Plátano Editora S. A.

BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

BENAVENTE, A. (1999). “Sessão de Abertura”. In Conselho Nacional de Reabilitação (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Reabilitação, p. 17-25.

BENAVENTE, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

BEST, D. (1996). *A racionalidade do sentimento*. Porto: Edições ASA.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, A. (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

BOUTINET, J. (1996). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.

BRU M. e NOT L. (1991). “De quelques orientations possibles pour la pedagogie du projet”. In M. BRU e L. NOT (1991). *Où va la pédagogie du projet?* France: Editions Universitaires du Sud, p. 291-338.

CABANAS, J. M. Q. (2002). “Justificación de la diversidad”. In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma resposta*. Porto: Porto Editora, p. 35-49.

CANÁRIO, R. (1996). “Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas”. In J. BARROSO (org.) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, p. 121-149.

CARDOSO, A. P. O. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA.

CARDOSO, C. M. (2005). *Educação Multicultural – Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editores.

CARMEN, L. e ZABALA, A. (1991). *Guia para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: CIDE.

CARVALHO et. al (s/d). *O professor e o currículo. Globalizar, Integrar, Flexibilizar*. Porto: Edições ASA.

CARVALHO, A. D. (2002). “A escola cultural como consciência crítica da sociedade global”. In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma resposta*. Porto: Porto Editora, p. 67-72.

CARVALHO, A. e PORFÍRIO, M. (2004). *Projecto Curricular de Turma – Guia Prático*. Porto: Edições ASA.

CARVALHO, A. et al. (s/d). *O Professor e o Currículo*. Porto: Edições ASA.

CASTILHO, S. (2002). “A gestão educacional e a globalização. Uma análise crítica dos comportamentos gestionários prevaletentes”. In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma resposta*. Porto: Porto Editora, p. 135-140.

CASTRO, L. B. e RICARDO, M. M. C. (2003). *Gerir o Trabalho de Projecto – Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.

CORREIA, J. A. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.

COSME, A. e TRINDADE, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Edições ASA.

COSTA, A. F. (1986). “A pesquisa de terreno em sociologia”. In A. S. SILVA e J. M. PINTO (1986) (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, p. 129-148.

COSTA, E. (2002). “No trilho de uma escola pluridimensional: o manual escolar e a educação para os valores na aula de língua materna”. In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma resposta*. Porto: Porto Editora, p. 311-323.

CROS, F. (1998). “L`innovation en question”. In *Éducation Permanente*. (134), 7-34.

CRSE (1988). *Documentos Preparatórios – II*. Lisboa: ME.

DEB – ME (1998). *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: DEB – ME.

DEB – ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: DEB-ME.

DELORS, J. et al. (1998). *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

DEWEY, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris: A. Colin.

DEWEY, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

DIAS, A e HAPETIAN, I. (1996). *Projectos de Turma – Guia mensal para professores e educadores*. Lisboa: Texto Editora.

DIAS, E. L. (2002). “A diversidade na educação e a educação na diversidade”. In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma resposta*. Porto: Porto Editora, p. 211-220.

DIAS, J. R. (2002). “Globalização, diversidade e cultura”. In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma resposta*. Porto: Porto Editora, p. 51-57.

DOLL, W. (2002). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed Editora.

DOYLE, W. (1977). *The uses of non verbal behaviours: toward and ecological model of classrooms*. Palmer Quartely: Merril.

ESTRELA, A. (1999). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

FELIZARDO, D. (2001). *Área de Projecto – Propostas de Actividades*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

FINO, C. N. (1998). “Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interação (com pares e professor)”. In *Actas do 3.º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo*. Évora: Universidade de Évora. Consultado a 16 de Abril de 2005 em: <http://uenonio.www.minerva.uevora.pt/simposio/comunicacoes/CarlosFino.html>.

FINO, C. N. (2003). “FAQs, etnografia e observação participante”. In J. M. SOUSA (org.) (2003). *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. (3), 107-115.

FINO, C. N. e SOUSA, J. M. (2003c). “As TIC redesenhando as fronteiras do currículo”. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. 10 (8), 2051-2063.

FINO, C. N. e SOUSA, J. M. (2005). “Um Mestrado em Inovação Pedagógica”. In *Tribuna da Madeira*. 24 de Junho de 2005 – Educação.

FONTOURA, M. (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares. Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J. (1987). *Princípios para a Organização e Administração da Escola Portuguesa (de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo)*. Braga: Universidade do Minho/CRSE.

FORQUIN, J. C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: Edição De Boesck Université.

FREITAS, C. V. et al. (2001a). *Gestão Flexível do Currículo – Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora.

FREITAS, C. V. et al. (2001b). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico. Fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Edições ASA.

FREITAS, V. (1998). “Inovação curricular: um desafio que espera uma resposta”. In J. PACHECO et al. (Eds.) (1998). *Reflexão e inovação curricular*. Braga: IEP, Universidade do Minho.

FULLAN, M. (1992). *Successful School improvement*. Buckingham: Open University Press and Toronto: OISE Press.

FULLAN, M. (2000). *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México: Trilhas.

GARGATÉ C. e BALEIRO, O. (2001). *Uma prática sustentada de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Texto Editora.

GARGATÉ C. et al., (2003). *Projecto Curricular de Turma – Sugestões Práticas*. Lisboa: Texto Editora.

GIDDENS, A. (1998). *As consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

GIMENO, J (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Edições Morata.

GIMENO, J (2000a). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Edições Morata.

GIMENO, J. (2000b). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.

GIROUX, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

- GOODSON, I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective Evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw – Hill.
- HARGREAVES, A. et al. (2002). *Aprendendo a Mudar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- HERNÁNDEZ, F.(1998). *Transgressão e mudança na educação: Os projectos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- KELLY, A. (1981). *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Editora Harbra.
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Edições Morata.
- KUHN, T. S. (1962). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- LEITE, C. (1996). “ O multiculturalismo na educação escolar – que estratégias numa mudança curricular?”. In *Inovação*. 9 (1 e 2), 53-82.
- LEITE, C. (2001). “Monodocência – Coadjuvação”. In DEB – ME (2001). *Gestão Curricular no 1-º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: DEB – ME, p. 33-39.
- LEITE, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

LEITE, C., GOMES, L. e FERNANDES, P. (2002). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições ASA.

LESSARD, M. et al. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Edição Instituto Piaget.

LIMA, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na organização da Escola*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

LOUREIRO, M. J. (2002). “A Escola como comunidade na prevenção da unicidade cultural”. In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma resposta*. Porto: Porto Editora, p. 385-389.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. (1988). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

MACHADO, F. A e GONÇALVES, M. F. (1999). *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas*. Porto: Edições ASA.

MARMOZ, L. (1979). “La “notion” d’innovation”. In *Éducation Tribune Libre*. (172), 31-44.

MARQUES R. (1999). “Currículo Nacional, Educação Intercultural e Autonomia Curricular”. In R. MARQUES e M. C. ROLDÃO (orgs.) (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora, p. 63-81.

MARTINS, E. C. (2002). “Desigualdade e identidade no discurso da diversidade. A educação intercultural como uma pedagogia de «baixa densidade»”. In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma resposta*. Porto: Porto Editora, p. 175-190.

MATOS, J. F. (1994). “Estudos de Caso em Educação Matemática – Problemas Actuais”. In *Quadrante*. 3 (1), 19-53.

- MENDONÇA, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições ASA.
- MESSINA, G. (2001). “Mudança e Inovação Educacional: Notas para reflexão”. In *Cadernos de Pesquisa*. (114), 225-233.
- MOITA, F. (2001). *Currículo, conhecimento, cultura. Estabelecendo diferenças, produzindo identidades*. Consultado a 4 de Abril de 2005 em: <http://bocc.ubi.pt/pag/-texto.ph3?html2=moita-filomena-currículo-conhecimento-cultura.html>.
- MOLL, L. C. e ROSA, A. (1985). “Computadores, Comunicación e Educación: una colaboración internacional en la intervención e investigación educativa”. In *infancia e aprendizagem*. (30), 1-17.
- MORGADO, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- MORGADO, J. (2001). “Que papel para o professor num mundo de mudança?”. In *Actas da 3.ª Edição dos Encontros de Basto*. Centro de Formação de Basto, p. 40-45.
- MORGADO, J. C. e PARASKEVA, J. M. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições ASA.
- MOURA, R. M. (s/d). *A Organização Escolar: Desigualdades e Inovação*. Consultado a 4 de Abril de 2005 em: <http://members.tripod.com/RMoura/socedu.html>.
- MOURAZ, A. e SILVA, A. (2001). “Comentário Crítico”. In DEB – ME (2001). *Gestão Curricular no 1-º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: DEB – ME, p. 57-69.
- NOT, L. (1991). “La notion de projet en pedagogie entre 1875 et 1975”. In M. BRU e L. NOT (1991). *Où va la pédagogie du projet?* France: Editions Universitaires du Sud, p.7-37.
- NÓVOA, A. (1988). “Inovação para o sucesso educativo escolar”. In *Aprender. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*. (6), 5-9.

NÓVOA, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF.

PACHECO, J. A. (1995a). “Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais”. In *Cadernos PEPT 2000 – Educação para Todos*. Lisboa: ME. (7), 45-47.

PACHECO, J. A. (1995b). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.

PAPERT, S. (1994). *A Máquina das Crianças: Repensando a Educação na Era da Informática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PAPERT, S. (1997). *A família em rede: Ultrapassando a barreira digital entre gerações*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

PARBOSA, L. M. (2002). “A função social da escola e da actividade docente”. In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma resposta*. Porto: Porto Editora, p. 375-383.

PARDAL, L. A. (1993). *A Escola, o Currículo e o Professor*. Aveiro: Edição Universidade de Aveiro.

PATRÍCIO, M. F. (2002). “A escola cultural. Uma resposta à tensão globalização-diversidade”. In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma resposta*. Porto: Porto Editora, p. 73-85.

PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.

PEREIRA, A. (2004). *Educação Multicultural. Teorias e práticas*. Porto: Edições ASA.

PEREIRA, M. H. (2002). “A escola global”. In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma resposta*. Porto: Porto Editora, p. 221-230.

PERRENOUD, P. (1997). *Construire des Compétences dès l'École*. Paris: ESC.

PERRENOUD, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Atmed Editora.

PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? – Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA.

PINTO, R. O (2002). “Escola, tecnologia e comunicação. Que modelo para a «gloversidade»?” In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma resposta*. Porto: Porto Editora, p. 437-450.

PONTE, J. P. (1994). “Formação contínua: Políticas, concepções e práticas”. In *Aprender. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*. (16), 171-182.

POSTMAN, N. (2000). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.

POURTOIS, J e DESMET, H. (1988). *Epistemologie et instrumentation en sciences humaines*. Liege, Bruxelles: Pierre Mardaga.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RIBEIRO, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

ROBALO, F. R. M. P. (2004). *Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores.

RODRIGUES, M. J. (1999). “Novas Competências para a Sociedade do Futuro”. In DEB – ME (1999). *Fórum. Escola, Diversidade, Currículo*. Lisboa: DEB – ME, p. 69-77.

ROLDÃO, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (1999a). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB – ME.

ROLDÃO, M. C. (1999b). “Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores”. In R. MARQUES e M. C. ROLDÃO (orgs.) (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora, p. 11-21.

ROLDÃO, M. C. (2000). “A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais”. In M. C. ROLDÃO e R. MARQUES (orgs.) (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora, p. 121-133.

ROLDÃO, M. C. (2000a). “O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular”. In *Revista de Educação*. IX (1), 81-89.

ROLDÃO, M. C. (2000b). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Edição Universidade de Aveiro.

ROLDÃO, M. C. (2001). “Gestão Curricular. A especificidade do 1-º Ciclo”. In DEB – ME (2001). *Gestão Curricular no 1-º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: DEB – ME, p. 12-23.

ROLDÃO, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, Discurso e Práxis*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2003a). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

ROLDÃO, M. C. (2005). *Formação e Práticas de Gestão Curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições ASA.

SCHON, D. (1994). “La practica reflexiva. Aceptar y aprender de la discrepância”. In *Cuadernos de Pedagogia*. (222), 88-92.

SCHUBERT, W. (1986). *Curriculum-perspective, paradigm and possibility*. New York: Macmillan Publishing Company.

SEBARROJA, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.

SERRANO, G. P. (1992). “La innovación y el cambio en educación”. In *Actas. Semana Luso-Espanhola de Pedagogia: A inovação em educação*. Lisboa: Edições Universidade Aberta e Universidade Nacional de Educación a Distancia, p. 233-274.

SERRANO, G. P. (1994). *Investigación cualitativa: Rectos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.

SILVA, A. M. A. (s/d). *Projecto Curricular de Turma*. RAM – SRE.

SILVA, B. D. (2002). “A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo. Repercussões e exigências na profissionalidade docente”. In A. F. B. MOREIRA e E. F. MACEDO (orgs.) (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.

SILVA, F. A. (1997). *A Freguesia de Santo António*. Câmara de Lobos: O Liberal.

SILVA, M. I. L. e CASTILHO, M. A. (2003). “Práticas docentes e formação contínua. A palavra aos professores”. In J. M. SOUSA (org.) (2003). *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. (3), 93-106.

SIMÕES, C. M. e SIMÕES, H. R. (1999) “Pressupostos curriculares e construção do conhecimento pedagógico”. In R. MARQUES e M. C. ROLDÃO (orgs.) (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora, p. 99-111.

SOUSA, J. M. (2003a). “O Currículo à luz da Etnografia”. In J. M. SOUSA (org.) (2003). *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. (3), 119-125.

SOUSA, J. M. (1998). “O papel do professor face à tensão entre globalização e diversidade”. Comunicação apresentada no V Congresso de Escola Cultural da AEPEC. Texto policopiado.

SOUSA, J. M. (2000). *O Professor como Pessoa*. Porto: Edições ASA.

SOUSA, J. M. (2002a). “O papel do professor face à tensão entre globalização e diversidade”. In M. F. PATRÍCIO (org.) (2002). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, Uma resposta*. Porto: Porto Editora, p. 307-310.

SOUSA, J. M. (2002b). “Trabalhar com cenários de futuro”. In M. FERNANDES et al. (orgs.) (2002). *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em educação*. Lisboa: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 699-706.

SOUSA, J. M. (2003b). “Cenários de Descentralização Curricular”. Comunicação apresentada no Colóquio *Reorganização Curricular e o Currículo Regional*. Texto policopiado.

SOUSA, J. M. (2004). *Educação: textos de intervenção*. Câmara de Lobos: O Liberal.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Edições Morata.

STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Edições Morata.

SUBLET, F. (1991). “Projet pedagogique”. In M. BRU e L. NOT (1991). *Où va la pédagogie du projet?* France: Editions Universitaires du Sud, p. 43-67.

TANNER, D. e TANNER, L. (1980). *Curriculum Development: Theory into practice*. New York: Macmillan Publishing.

TAVARES, J. (1999) “Conhecimento Científico, Pedagógico e Gestão Curricular: Pressupostos para uma verdadeira Ciência Educacional”. In R. MARQUES e M. C. ROLDÃO (orgs.) (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora, p. 23-37.

THURLER, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

TOFFLER, A. (1970). *Choque do Futuro*. Lisboa: Oficinas Gráficas de Livros de Brasil.

TOFFLER, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Oficinas Gráficas de Livros de Brasil.

TOMLINSON, C. A. e ALLAN, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.

TUCKMAN, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

VALADARES, L. M. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto: Edições ASA.

VASCONCELOS, A. A. (2002). *O Conservatório de Música. Professores, organização e políticas*. Lisboa: IIE – ME.

VASCONCELOS, T. (1998). “Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa”. In DEB – ME (1998). *Qualidade e projectos na educação pré-escolar*. Lisboa: ME, p. 125-154.

VILAR, A. (1994). *Currículo e Ensino: para uma Prática Teórica*. Porto: Porto Editora.

VILAR, A. M. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Porto: Edições ASA.

VYGOTSKY, (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, M. A. Harvard: University Press.

WHITAKER, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições ASA.

WOODS, P. (1989). *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós.

WOODS, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.

ZABALA, A. (1998). *A prática educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

ZABALZA, M. (1992). “Do Currículo ao Projecto de Escola. In R. CANÁRIO (org.) (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, p. 87-107.

ZABALZA, M. A. (1999). “Diversidade e Currículo Escolar. Que condições institucionais para dar resposta à diversidade na escola?” In DEB-ME (1999). *Fórum. Escola, Diversidade, Currículo*. Lisboa: DEB – ME, p. 14-19.

ZABALZA, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

ZEICHNER, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

1986 – Decreto - Lei N.º 46/86 de 14 de Outubro [Lei de Bases do Sistema Educativo].

1997 – Despacho N.º 4848/97 de 30 de Julho [Regulamentação do projecto de gestão flexível do currículo].

1998 – Decreto - Lei N.º 115-A/98 de 4 de Maio [Aprovação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas].

1999 – Despacho N.º 9590/99 de 29 de Abril [Linhas orientadoras para o desenvolvimento de projectos de gestão flexível do currículo].

2001 – Decreto - Lei N.º 6/2001 de 18 de Janeiro [Organização do Ensino Básico].

2001 – Decreto Legislativo Regional N.º 26/2001/M de 25 de Agosto [Adaptação à Região Autónoma da Madeira do Decreto - Lei N.º 6/2001 de 18 de Janeiro].



UNIVERSIDADE DA MADEIRA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO NA ÁREA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

**PROJECTO CURRICULAR DE TURMA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
UMA ABORDAGEM REFLEXIVA E CONSTRUTIVA SOBRE AS CONCEPÇÕES E
AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES NO ÂMBITO DA INOVAÇÃO CURRICULAR**

UM ESTUDO NUMA ESCOLA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO DA RAM

ANEXOS

MARIA ISABEL JARDIM DA SILVA

Sob a orientação de
PROFESSORA DOUTORA JESUS MARIA SOUSA

FUNCHAL, 2007

ÍNDICE

Anexo I -----	2
1 – Calendarização das Observações -----	3
2 – Guião para a Entrevista -----	4
3 – Questionário -----	13
 Anexo II -----	 21
1 – Grelha de análise de conteúdo – Observações -----	22
2 – Grelha de análise de conteúdo – Entrevistas -----	30
3 – Grelha de análise de Conteúdo – Questionários -----	43
4 – Grelha de análise de Conteúdo – PEE -----	51
5 – Grelha de análise de Conteúdo – PCE -----	57
6 – Grelha de análise de Conteúdo – PCT -----	62
 Anexo III -----	 72
1 – CD -----	73

ANEXO I

1 – CALENDARIZAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES

Fevereiro				Março				Abril				Maio				Junho	
Manhã		Tarde		Manhã		Tarde		Manhã		Tarde		Manhã		Tarde		Manhã	
Ds	Ps	Ds	Ps	Ds	Ps	Ds	Ps	Ds	Ps	Ds	Ps	Ds	Ps	Ds	Ps	Ds	Ps
13	P1	13	P3	6	P1	6	P4	18	P1			2	P1			1	P1
15	P1	15	P4	7	P1			19	P1	19	P3	3	P1	3	P4	5	P2
16	P1			8	P1	8	P5	20	P1			4	P1			6	P2
20	P2	20	P5	9	P1					21	P4	5		5	P5	7	P2
21	P2			13	P2			26	P2	26	P5	8	P2	8	P4	8	P2
22	P2	22	P3	14	P2	14	P3	27	P2			9	P2			12	P1
23	P2			15	P2			28	P2	28	P3	10	P2	10	P4	13	P1
				16	P2	16	P4					11	P2			14	<u>P1</u>
				20	P1							12	P1	12	P4	19	P2
				21	P1	21	P5					15	P1	15	P3	20	P2
				22	P1							16	P1			21	P2
				23	P1	23	P3							17	P3	22	P2
				27	P2									18	P3	26	P1
				28	P2	28	P4					19	P1				
				29	P2							22	P2	22	P5		
				30	P2	30	P5					23	P2				
												24	P2	24	P5		
												25	P2				
														26	P5		
												29	P1	29	<u>P4</u>		
												30	P1	30	P5		
												31	P1	31	P3		

LEGENDA:

Ds – Dias de observação

Ps – Professoras observadas

P1, P2, P3, P4 e P5 – Códigos atribuídos às professoras observadas

P1 e P4 – Faltas das professoras a observar (dias: 29 de Maio e 14 de Junho).

No turno da manhã as observações foram realizadas no período compreendido entre as 08h 30m e as 12h 00m e no turno da tarde entre as 13h 30m e as 18h 00m, respeitando o horário das aulas de Inglês, de Expressão e Educação Musical e Dramática e de Expressão e Educação Física.

2 – GUIÃO PARA A ENTREVISTA

Esta entrevista dirige-se a cada professora titular de turma de uma escola do 1-º Ciclo do Ensino Básico do Funchal – RAM e reporta-se a Junho de 2006.

➔ O TEMA:

Projecto Curricular de Turma e Inovação Pedagógica
Uma abordagem reflexiva e construtiva sobre as concepções e as práticas dos
professores no âmbito da Inovação Curricular

➔ OS BLOCOS TEMÁTICOS:

- 1 – Os dados de identificação (do entrevistado).
- 2 – A concepção do PCT.
- 3 – A relação do PCT com outros documentos e/ou Projectos.
- 4 – A intencionalidade do PCT.
- 5 – Os intervenientes e as dinâmicas de trabalho na elaboração do PCT.
- 6 – As dificuldades e os êxitos decorrentes da elaboração do PCT.
- 7 – A divulgação do PCT.
- 8 – A operacionalização do PCT.
- 9 – O PCT e a diversidade sociocultural da turma.
- 10 – O PCT e a mudança e inovação na sala de aula.
- 11 – O PCT e as TIC.
- 12 – A Avaliação do PCT.
- 13 – A formação dos professores e o PCT.
- 14 – As observações.

➔ OS OBJECTIVOS GERAIS:

- Investigar o carácter inovador dos Projectos Curriculares de Turma de um grupo de professores;

- Reflectir sobre as concepções e as práticas dos professores no âmbito da inovação curricular;
- Averiguar quais os obstáculos à Inovação e à Mudança;
- Apurar algumas medidas que podem ser tomadas, com o intuito de eliminar ou minorar o impacto de tais obstáculos;
- Aclarar de que forma o Currículo pode contribuir para esbater fronteiras entre o global e o local e para responder aos desafios e necessidades resultantes dos diferentes contextos de sala de aula.

➔ OS OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

BLOCO 1:

- ♦ Obter dados de identificação do entrevistado, relativos a alguns aspectos da sua vida profissional.

BLOCO 2:

- ♦ Descobrir procedimentos subjacentes à construção do PCT.
- ♦ Averiguar os documentos que lhe serviram de base.

BLOCO 3:

- ♦ Conhecer os documentos elaborados pela escola.
- ♦ Recolher dados sobre a relação do PCT com esses documentos e com o Currículo Nacional.
- ♦ Apurar as razões para a configuração do Currículo como PCT.

BLOCO 4:

- ♦ Descobrir as representações conceptuais dos professores.
- ♦ Conhecer os fins subjacentes à elaboração do PCT.
- ♦ Averiguar as prioridades curriculares estabelecidas para a turma.
- ♦ Compreender de que forma essas intenções vão de encontro às necessidades individuais das crianças.
- ♦ Perceber como os professores valorizam o PCT.

BLOCO 5:

- ♦ Descobrir os intervenientes na elaboração do PCT e suas funções/papéis.
- ♦ Compreender as dinâmicas de trabalho implementadas.
- ♦ Perceber a participação/influência da directora da escola neste Projecto.
- ♦ Averiguar os pressupostos para o envolvimento dos vários intervenientes no Projecto.

BLOCO 6:

- ♦ Identificar as principais dificuldades diagnosticadas na elaboração do PCT.
- ♦ Detectar os aspectos em que foram obtidos melhores êxitos.
- ♦ Apurar formas de minorar as dificuldades e aumentar os êxitos.
- ♦ Percepcionar as necessidades de formação neste âmbito.

BLOCO 7:

- ♦ Conhecer o público-alvo da divulgação do PCT.
- ♦ Saber as reacções manifestadas.

BLOCO 8:

- ♦ Conhecer os intervenientes na concretização do PCT, suas atitudes e opiniões.
- ♦ Compreender as dinâmicas organizacionais nas respostas educativas às necessidades de cada aluno, assim como as metodologias e estratégias propiciadoras dessas respostas.
- ♦ Perceber em que medida o PCT desafia a estrutura organizacional e curricular da turma.
- ♦ Conhecer formas de gestão curricular.
- ♦ Indagar as reacções dos professores à gestão flexível do currículo.

BLOCO 9:

- ♦ Conhecer as perspectivas dos professores sobre os efeitos da globalização/ diversidade na escola.
- ♦ Saber quais são as suas expectativas face aos imperativos de mudança.
- ♦ Compreender como o Currículo e o PCT podem servir os propósitos dos professores nas respostas aos novos desafios.
- ♦ Descobrir formas de promover o sucesso e de combater a exclusão.
- ♦ Compreender as mudanças que o PCT pode operar, a nível organizacional e curricular.

- ♦ Aclarar os factores determinantes na adequação do PCT à diversidade sociocultural dos alunos.

BLOCO 10:

- ♦ Conhecer os quadros conceptuais dos professores sobre mudança e inovação.
- ♦ Percepcionar a importância que estes lhe atribuem e a relação que estabelecem com o PCT.
- ♦ Indagar as suas práticas no âmbito da inovação curricular.
- ♦ Descobrir os obstáculos à mudança e inovação na sala de aula.
- ♦ Encontrar medidas para ultrapassar tais obstáculos

BLOCO 11:

- ♦ Recolher dados de opinião relativamente à importância das TIC na educação.
- ♦ Conhecer as práticas dos professores no que concerne à sua utilização.
- ♦ Descobrir o lugar e o papel das TIC no PCT.

BLOCO 12:

- ♦ Conhecer os mecanismos de avaliação do PCT (na sua concepção e concretização).
- ♦ Conhecer os seus intervenientes.
- ♦ Indagar os resultados obtidos.
- ♦ Encontrar mecanismos de remediação.
- ♦ Perceber a postura dos professores face às necessidades de mudança.

BLOCO 13:

- ♦ Averiguar a formação que os professores possuem sobre teoria e desenvolvimento/reorganização curricular.
- ♦ Saber que importância lhe atribuem.
- ♦ Conhecer as influências dessa formação na elaboração e concretização do PCT e, desta experiência, na sua formação contínua.
- ♦ Percepcionar as necessidades de formação, mais prementes, sobre gestão flexível do currículo e sobre PCT.
- ♦ Descobrir se foram solicitadas acções de formação nesse sentido.

BLOCO 14:

- ♦ Recolher informações adicionais oportunas.

➔ AS QUESTÕES:

1 – Sobre os dados de identificação:

- 1.1 – Há quantos anos lecciona?
- 1.2 – Que funções desempenha actualmente nesta escola?

2 – Sobre a concepção do PCT:

- 2.1 – Quando decidiu construir o seu PCT? Porquê?
- 2.2 – Em que altura o elaborou? Quanto tempo demorou?
- 2.3 – Para a sua elaboração baseou-se nalgum documento orientador? Qual/Quais?
Porquê?

3 – Sobre a relação do PCT com outros documentos e/ou outros Projectos:

- 3.1 – Da lista a seguir, refira os documentos elaborados pela sua escola:
 - . Projecto Educativo de Escola
 - . Projecto Curricular de Escola
 - . Plano Anual de Actividades
 - . Regulamento Interno
 - . Outros Projectos
- 3.2 – Na sua perspectiva, qual a relação do PCT com todos estes documentos? E com o Currículo Nacional?
- 3.3 – Ao elaborar o seu PCT, preocupou-se em articulá-lo com todos eles? Porquê?
- 3.4 – E que razões encontra para a configuração do Currículo como PCT?

4 – Sobre a intencionalidade do PCT:

- 4.1 – Quais foram os objectivos que legitimaram a elaboração do seu PCT?
- 4.2 – Que pressupostos teóricos serviram de fundamentação à sua construção?
- 4.3 – Quais as prioridades curriculares que nortearam a sua preparação?
- 4.4 – E que dimensões foram consideradas na sua concepção?
- 4.5 – Em relação à gestão curricular e à dinâmica da turma, que resultados visava alcançar? E entende que esses resultados têm sido alcançados? Porquê?

- 4.6 – Qual a importância que atribui ao PCT? Considera um documento importante ou não? Porquê?
- 5 – Sobre os intervenientes e as dinâmicas de trabalho na elaboração do PCT:
- 5.1 – Quem foram os intervenientes na elaboração do PCT? E considera essa participação importante ou não? Porquê?
 - 5.2 – Quais foram as funções desenvolvidas pelos diversos intervenientes no processo? E em que medida eles desempenharam um papel activo?
 - 5.3 – Foi implementada alguma dinâmica de trabalho? Qual? De que forma?
 - 5.4 – Enquanto professora da turma, qual foi a sua função na construção do Projecto? E o seu envolvimento?
 - 5.5 – A directora da escola participou, de algum modo, neste processo? Como? Que papel assumiu? E pensa que a sua participação é importante? Porquê?
 - 5.6 – Na sua perspectiva, quais os pressupostos fundamentais para o envolvimento dos diversos intervenientes na construção do PCT?
- 6 – Sobre as dificuldades e os êxitos decorrentes da elaboração do PCT:
- 6.1 – Durante a elaboração do PCT sentiu dificuldades? Se sim, quais as principais dificuldades sentidas?
 - 6.2 – E quais os aspectos em que sentiu maiores dificuldades? Porquê?
 - 6.3 – Como as ultrapassou? Recorreu a alguém ou a algum tipo de ajuda? Qual?
 - 6.4 – No seu entender, futuramente, como poderão ser ultrapassadas essas dificuldades ou obstáculos?
 - 6.5 – E em que aspectos sentiu mais facilidades ou conseguiu melhores êxitos? Porquê?
- 7 – Sobre a divulgação do PCT:
- 7.1 – Houve divulgação do Projecto? Se sim, a quem foi divulgado e como foi feita essa divulgação?
 - 7.2 – Qual foi o seu impacto? Que reacções despertou?
- 8 – Sobre a operacionalização do PCT:
- 8.1 – Quem são os intervenientes na concretização do Projecto? E como é que eles se têm envolvido nessa concretização?

- 8.2 – Relativamente ao trabalho desenvolvido, que dinâmica tem sido implementada?
E como são geridas as dinâmicas de grupo? Há distribuição de responsabilidades? Como é feita essa distribuição?
- 8.3 – A coordenação desse trabalho cabe a quem? E como se processa?
- 8.4 – Entende que as actividades implementadas na turma correspondem às intenções traçadas no Projecto?
- 8.5 – Pensa que tem conseguido articular o trabalho desenvolvido, com o trabalho planificado no Projecto?
- 8.6 – Em que medida essas actividades contribuem para uma melhoria das respostas educativas, face à heterogeneidade da turma?
- 8.7 – No seu entender, quais são os maiores benefícios resultantes da concretização do PCT?
- 9 – Sobre o PCT e a diversidade sociocultural da turma:
- 9.1 – Hoje, cada vez mais, é notória uma crescente diversidade sociocultural na escola e, conseqüentemente, nas turmas que a compõem. Tem consciência dessa realidade? E como a encara?
- 9.2 – Quais são as suas expectativas relativamente às necessidades daí decorrentes?
- 9.3 – No seu entender, pensa que o currículo pode ajudar a esbater as fronteiras entre o global e o local? E a responder aos desafios e necessidades resultantes dos diferentes contextos de sala de aula? De que forma?
- 9.4 – E no que respeita ao PCT, pensa que este pode contribuir para atenuar diferenças na sala de aula? Como?
- 9.5 – De que modo é que o PCT se ajusta (ou pode ajustar) à heterogeneidade do contexto sala de aula? De que maneira corresponde (ou pode corresponder) às problemáticas emergentes?
- 9.6 – E em que medida pode favorecer uma educação democratizante, uma educação para todos os alunos, provenientes de universos socioculturais diferentes?
- 9.7 – Na sua elaboração preocupou-se em idealizar actividades e estratégias diversificadas, promotoras do sucesso de todos, capazes de respeitar as diferenças de cada um e de combater a exclusão? Por exemplo?
- 9.8 – E preocupou-se também com os aspectos relacionados com a especificidade da sua turma e que vos diferencia de outros contextos de sala de aula? Porquê? De que forma foram contemplados no PCT?

- 9.9 – Considera que o PCT veio provocar mudanças significativas na dinâmica organizacional e curricular da turma? Porquê?
- 9.10 – Na sua perspectiva, quais são então os factores que devem determinar uma verdadeira adequação do PCT à diversidade dos alunos?
- 10 – Sobre o PCT e a mudança e inovação na sala de aula:
- 10.1 – A propósito de mudança, o que entende por mudança em Educação? E por inovação?
- 10.2 – Mudar e inovar, acha que é importante? Qual é a importância da mudança e inovação em Educação? E na sala de aula? Porquê?
- 10.3 – Como pode o professor promover a mudança na sua sala?
- 10.4 – Considera que o professor deve ser um agente inovador e promotor da mudança? Porquê?
- 10.5 – Qual deve ser o perfil de um professor inovador?
- 10.6 – Na sua escola, nota que os professores se preocupam em desenvolver práticas inovadoras? Em que medida o fazem? De que maneira?
- 10.7 – Parece-lhe que os professores estão receptivos à mudança e inovação?
- 10.8 – Quais são os obstáculos à mudança e inovação no contexto sala de aula?
- 10.9 – E que medidas podem ser tomadas para ultrapassar esses obstáculos?
- 10.10 – PCT e Mudança e Inovação – que relação estabelece?
- 11 – Sobre o PCT e as TIC:
- 11.1 – O que pensa da utilização das TIC na actividade docente? Acha importante? Porquê?
- 11.2 – Costuma utilizar algum tipo de tecnologia? Qual/Quais? Em que circunstâncias? Para que fins? Com que objectivos?
- 11.3 – Desde quando o(s) utiliza? Com que regularidade o faz?
- 11.4 – Qual o lugar e o papel das TIC no PCT (na concepção, concretização...)?
- 12 – Sobre a Avaliação do PCT:
- 12.1 – Relativamente à avaliação do PCT, foi pensado algum mecanismo ou processo de avaliação? Qual?
- 12.2 – Foram definidos momentos para esse efeito?
- 12.3 – Quem participa nessa avaliação?

12.4 – Houve necessidade de proceder a algum reajustamento, tendo em conta o que foi planeado inicialmente?

12.5 – No que respeita à sua operacionalização, sente que alguma coisa falhou? O quê? Porquê?

12.6 – Na prática, que aspectos podem ser melhorados?

13 – Sobre a formação dos professores e o PCT:

13.1 – Possui alguma formação sobre PCT? E sobre teoria e desenvolvimento/reorganização curricular?

13.2 – Se respondeu afirmativamente, essa formação influenciou a construção do PCT? De que forma? (Se respondeu não, pensa que... pode influenciar...?)

13.3 – Por outro lado, a construção do PCT também influenciou, de algum modo, a sua formação contínua? De que modo? (... também pode influenciar...?)

13.4 – Já alguma vez solicitou formação nesse sentido? A quem? Obteve resposta?

13.5 – Que importância atribui a essa formação?

13.6 – Em que medida a formação contínua tem contribuído e/ou poderá contribuir para colmatar as dificuldades sentidas na construção e operacionalização do PCT?

13.7 – Quais as necessidades de formação, relativas à gestão flexível do currículo e à construção do PCT, que sente serem mais prementes?

14 – Observações

14.1 – Deseja acrescentar alguma coisa ou fazer alguma observação, sobre os assuntos que acabámos de abordar?

3 – QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se a recolher dados para uma investigação sobre *“Projecto Curricular de Turma e Inovação Pedagógica. Uma abordagem reflexiva e construtiva sobre as concepções e as práticas dos professores no âmbito da Inovação Curricular”*, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação, na área da Inovação Pedagógica. Neste sentido, peço a sua colaboração com o preenchimento deste questionário. Todas as respostas são válidas e o anonimato é assegurado. Por favor, responda com toda a sinceridade.

I – A HISTÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL:

1 – Identificação pessoal (complete):

1.1 – Sexo: (M/F)

1.2 – Idade: anos.

1.3 – Estado civil:

1.4 – Naturalidade:

1.5 – Residência:

2 – Funções na escola (assinale com x):

2.1 – Directora ☐

2.2 – Subdirectora ☐

2.3 – Professora titular de turma ☐

2.4 – Outra ☐ Especifique:

3 – Funções desempenhadas anteriormente, ao longo da carreira (assinale com x):

3.1 – Directora ☐

3.2 – Subdirectora ☐

3.3 – Professora de apoio ☐

3.4 – Coordenadora Concelhia ☐

3.5 – Outras funções ☐ Especifique:

4 – Habilitações profissionais (assinale com x):

4.1 – Curso do Magistério Primário ☐

4.2 – Bacharelato ☐

4.3 – Complementos de Formação ☐

4.4 – Licenciatura (variantes ou outra) ☐

4.5 – Pós-graduação ☐

5 – Situação profissional (assinale com x):

5.1 – Professora do Quadro de Escola ☐

5.2 – Professora do Quadro de Zona Pedagógica ☐

5.3 – Professora Contratada ☐

6 – Tempo de serviço docente (complete):

6.1 – Tempo de serviço total: anos.

6.2 – Tempo de serviço neste estabelecimento de ensino: anos.

6.3 – Tempo de serviço docente com a turma actual: anos.

7 – Refira, de forma sucinta, as razões da sua escolha profissional:

.....
.....

8 – Leccionou sempre no 1.º Ciclo? (assinale com x):

Sim ☐

Não ☐

9 – Se respondeu não, indique em que outro nível leccionou (assinale com x):

2.º Ciclo ☐

3.º Ciclo ☐

Secundário ☐

Outro ☐

10 – Tenciona continuar no 1.º Ciclo? (assinale com x):

Sim ☐

Não ☐

11 – Se respondeu sim à questão anterior, refira as razões que a motivam a continuar a leccionar neste nível de ensino:

.....
.....

12 – Se respondeu não, indique as razões que a impulsionam a transitar para outro nível:

.....
.....

II – A VISÃO DA PROFISSÃO:

Responda, de forma sucinta:

1 – Como vê a situação actual do professor do 1.º Ciclo?

.....
.....

2 – E qual lhe parece ser a visão da sociedade em geral?

.....
.....

3 – Quais são os principais problemas da profissão?

.....
.....

4 – E quais os motivos de satisfação profissional?

.....
.....

5 – Que momentos ou acontecimentos foram os mais marcantes da sua actividade profissional?

.....
.....

6 – Como professora, como se caracteriza?

.....
.....

III – AS CONCEPÇÕES ACERCA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM:

Responda, de forma sucinta:

1 – Como é que o professor deve ensinar?

.....
.....

2 – Na sua opinião, como é que os alunos aprendem?

.....
.....

3 – Que tipo de actividades preferem os alunos?

.....
.....

4 – Que tipo de actividades costuma desenvolver na sala de aula?

.....
.....

5 – Que papel atribui, nas suas aulas, às actividades concebidas no PCT?

.....
.....

6 – Qual é a sua satisfação com as suas próprias aulas? O que gostaria de mudar?

.....
.....

IV – AS PERSPECTIVAS SOBRE O PCT ENQUANTO INSTRUMENTO CURRICULAR:

1 – Ao longo da sua carreira participou em Projectos? (assinale com x):

Sim ☐ Não ☐

2 – Se respondeu sim à questão anterior, diga quais?

.....
.....

3 – Fez alguma formação na área da metodologia de projecto? (assinale com x):

Sim ☐ Não ☐

4 – Se respondeu afirmativamente, indique (assinale com x):

4.1 – Sobre o PEE ☐

4.2 – Sobre o PCE ☐

4.3 – Sobre o PCT ☐

4.4 – Sobre outros Projectos ☐ Especifique:

5 – Qual é a sua opinião sobre essa formação?

.....
.....

6 – Quando realizou essa formação? (assinale com x):

6.1 – Formação inicial ☐

6.2 – Formação complementar ☐

6.3 – Formação contínua ☐

6.4 – Outra ☐ Especifique:

7 – Considera que a formação que possui nesta área é... (assinale com x):

7.1 – Insuficiente ☐

7.2 – Suficiente ☐

7.3 – Boa ☐

7.4 – Muito boa ☐

8 – Que importância atribui ao PCT, enquanto instrumento curricular e meio para a mudança? (assinale com x):

8.1 – Pouca importância ☐

8.2 – Alguma importância ☐

8.3 – Muita importância ☐

V – A RELAÇÃO COM AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC):

1 – Possui algum tipo de formação na área das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)? (assinale com x):

Sim ☐ Não ☐

2 – No caso de ter respondido afirmativamente, onde adquiriu essa formação? (assinale com x):

2.1 – Formação inicial ☐

2.2 – Formação complementar ☐

2.3 – Formação contínua ☐

2.4 – Outra ☐ Especifique:

3 – Essa formação visou que tipo de tecnologias?

.....
.....

4 – Qual foi a duração média dessa formação? (número aproximado de horas para cada tipo de tecnologia):

.....
.....

5 – Qual é a sua opinião sobre essa formação?

.....
.....

6 – Possui computador pessoal? (assinale com x):

Sim ☐ Não ☐

7 – Considera que domina o seu uso? (assinale com x):

Sim ☐ Não ☐

8 – Com que regularidade o usa? (assinale com x):

8.1 – Todos os dias ☐

8.2 – Todas as semanas ☐

8.3 – De vez em quando ☐

9 – Que uso faz dele? (assinale com x):

9.1 – Para seu uso pessoal, na preparação das aulas ☐

9.2 – Como instrumento de trabalho, para dar as suas aulas ☐

9.3 – Como artefacto ao dispor dos alunos, para as suas tarefas ☐

9.4 – Para outro fim ☐ Especifique:

10 – Para além do computador, costuma usar outro tipo de tecnologia na sua actividade profissional? (assinale com x):

Sim ☐ Não ☐

11 – Se respondeu sim à questão anterior, indique:

Qual/Quais?:

12 – Se respondeu não, indique as razões que impedem a sua utilização:

.....

.....

VI – A OPINIÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTÍNUA:

Responda, de forma sucinta:

1 – Como caracteriza a sua formação inicial?

.....

.....

2 – Que áreas tem privilegiado na sua formação contínua?

.....

.....

3 – Na sua opinião, os professores precisam de formação para levarem à prática as inovações pedagógicas? Que formação seria ideal?

.....
.....

4 – Que principais dificuldades tem encontrado na implementação dessas inovações?

.....
.....

VII – A VISÃO SOBRE O FUTURO DA EDUCAÇÃO:

Responda, de forma sucinta:

1 – O que pensa sobre o futuro da educação?

.....
.....

VIII – A COLABORAÇÃO NESTA EXPERIÊNCIA:

1 – Indique os motivos que a levaram a colaborar nesta experiência:

.....
.....

2 – Considera que foi uma experiência positiva? Porquê?

.....
.....

OBS: Este questionário termina aqui. Por favor verifique se respondeu a todas as questões. Caso deseje acrescentar algum comentário ou fazer alguma observação, que considere pertinentes, pode fazê-lo no verso desta folha. A sua opinião é fundamental para este estudo. Obrigada pela sua colaboração.

ANEXO II

1 – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

OBSERVAÇÕES

CATEGORIA	
SUBCATEGORIA	INDICADORES
O ENQUADRAMENTO DAS OBSERVAÇÕES	
N-º de observações /Duração	Manhã: 60 observações (1h cada).
	Tarde: 30 observações (3h cada).
Período de observação	Manhã: 13-02-06 a 26-06-06.
	Tarde: 13-02-06 a 31-05-06.
Turmas observadas	1-º ano – Turma A (tarde).
	2-º ano – Turma A (manhã).
	3-º ano – Turma A e Turma B (manhã/tarde).
	4-º ano – Turma B (tarde).
N-º de alunos por turma	16 alunos (15+1) – 3-º A.
	17 alunos – 1-º A e 3-º B.
	19 alunos – 2-º A e 4-º B.
Horário das observações	08h 30m – 12h 00m.
	13h 30m – 18h 00m (Intervalo: 15h 30m – 16h 00m).
A GESTÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR	
Objectivos do professor	Objectivos específicos no âmbito das áreas trabalhadas, expressos pelos professores.
Objectivos do Currículo Nacional	Diversificação de ofertas educativas.
	Diversificação de metodologias e estratégias.
	Valorização das aprendizagens experimentais.
	Integração das dimensões teórica e prática.
	Desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida.
	Formação Pessoal e Social.
	Formação integral do aluno.
Desenvolvimento de competências	Competências gerais.
	Competências específicas.
	Competências transversais.
Desenvolvimento de áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória	Língua Portuguesa.
	Matemática.
	Estudo do Meio.
	Expressão e Educação Plástica.
	Áreas trabalhadas por todos os professores.
	Diferente valorização das diversas áreas.
	Valorização decrescente: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressão e Educação Plástica.
	Maior valorização da Língua Portuguesa pela maioria dos professores.
	Grande valorização da Matemática pela maioria dos professores.
	Menor valorização da Expressão e Educação Plástica por todos os professores.

Desenvolvimento de áreas curriculares não disciplinares de frequência obrigatória	Área de Projecto.
	Estudo Acompanhado.
	Formação Cívica.
	Formação Cívica: educação para a paz.
	Formação Cívica: educação ambiental.
	Menor valorização destas áreas por todos os professores.
	Área de Projecto e Estudo Acompanhado expressa e intencionalmente trabalhadas por um professor.
	Formação Cívica trabalhada por um professor.
Desenvolvimento de áreas curriculares disciplinares de frequência facultativa	Educação Moral e Religiosa.
	Algumas abordagens inerentes a alguns dos temas trabalhados.
Formações transdisciplinares	Educação para a cidadania.
	Algumas abordagens no decorrer de certas actividades.
Temas/Conteúdos abordados	Expressão Oral: desenvolvimento da linguagem; desenvolvimento das capacidades de comunicação oral.
	Expressão Escrita: desenvolvimento das competências da leitura e da escrita.
	Funcionamento da Língua: aquisição/aplicação de conceitos e regras gramaticais (regras de Funcionamento da Língua).
	Números e Operações: aquisição de competências matemáticas; desenvolvimento das capacidades de raciocínio e cálculo mental.
	Grandezas e Medidas: medidas de comprimento; medidas de área ou superfície; medidas de capacidade; medidas de volume; noções temporais/as horas; o dinheiro.
	Forma e Espaço: sólidos geométricos; simetrias.
	À Descoberta do Ambiente Natural: os seres vivos do seu ambiente; cadeias alimentares; aspectos físicos do meio local; formas de relevo; a água na natureza.
	À Descoberta dos Outros e das Instituições: serviços sociais.
	À Descoberta das Inter-relações entre a Natureza e a Sociedade: as principais actividades produtivas nacionais; a agricultura do meio local.
	À Descoberta das Inter-relações entre Espaços: o contacto entre a terra e o mar; aglomerados populacionais; deslocações dos seres vivos; itinerários.
	À Descoberta dos Materiais e Objectos: relação entre as propriedades dos materiais e a sua utilização; utilização e conservação de objectos; materiais opacos, translúcidos e transparentes; experiências.
	Primavera; Carnaval.
	Desenhos: livres/sugeridos; alusivos a temas; banda desenhada.
	Ilustrações: de palavras/textos.
	Pintura: sugerida; de imagens/gravuras; em tecido; de objectos.
	Recorte, colagem, dobragem.
	Modelagem.

	Composições.
	Construções.
	A Paz; O Ambiente.
	Adequação dos temas/conteúdos à realidade dos alunos.
	Diversidade de temas e conteúdos abordados.
	Diversificação dos temas e conteúdos por todos os professores.
	Maior valorização da Expressão Escrita no âmbito da Língua Portuguesa.
	Maior valorização dos Números e Operações na área da Matemática.
Actividades/ Tarefas desenvolvidas	Actividades desenvolvidas pelo professor.
	Actividades e tarefas concretizadas pelos alunos.
	Actividades/tarefas de rotina, de recurso e outras.
	Actividades concernentes às diferentes áreas abordadas.
	Actividades de grupo/individuais/diferenciadas.
	Actividades investigativas/experimentais.
	Resolução de problemas.
	Actividades lúdicas.
	Visitas de estudo.
	Elaboração de cartazes.
	Outras actividades.
	Adequação das actividades às necessidades dos alunos.
	Diversidade das aprendizagens significativas.
	Diversidade de actividades implementadas.
	Diversificação das actividades por todos os professores.
Metodologias/ Estratégias adoptadas	Actividades/tarefas propostas e dirigidas pelo professor.
	Observação de gravuras, imagens, cartazes, mapas, objectos e materiais.
	Partilha de sugestões, situações e experiências.
	Realização de diálogos, debates, reflexões; conclusões.
	Utilização do quadro para registos, enunciados, resolução e correcção de exercícios.
	Utilização dos manuais e cadernos escolares.
	Resolução de exercícios de natureza diversa.
	Variação na apresentação dos diferentes exercícios.
	Utilização de fichas de consolidação, verificação e avaliação.
	Diferentes formas de resolução e correcção dos exercícios.
	Trabalho individual/de grupo/colectivo.
	Visualização de PowerPoint.
	Escrita de textos em computador.
	Metodologias específicas em cada área.
	Outras metodologias.
	Adequação das metodologias/estratégias às características dos alunos.
	Diversidade de actividades e exercícios.
	Diversidade de técnicas e materiais.
	Diversidade de metodologias/estratégias.
	Diversificação das metodologias/estratégias por todos os professores.

Materiais utilizados	Quadro e giz.
	Material escolar de uso corrente.
	Manuais e cadernos escolares.
	Fichas diversas.
	Materiais suporte para motivação dos alunos.
	Materiais suporte para as explicações do professor.
	Materiais necessários para a realização das actividades.
	Materiais manipuláveis para a concretização de exercícios.
	Materiais para a prática de actividades lúdicas.
	Materiais para a efectuação de experiências.
	Materiais específicos de cada área.
	Outros materiais.
	Adequação dos materiais às actividades/tarefas desenvolvidas e aos alunos.
	Diversidade de materiais utilizados.
	Diversificação dos materiais por todos os professores.
	Valorização das TIC por alguns professores.
Agentes/ Intervenientes nos processos	Professor.
	Alunos.
Orientações Curriculares	Definição do trabalho em função do Currículo Nacional.
	Orientação do trabalho em função dos problemas identificados.
	Consideração de prioridades e conteúdos curriculares.
	Integração de componentes locais/regionais do Currículo.
	Articulação de conteúdos.
	Interdisciplinaridade na abordagem dos conteúdos.
	Gestão flexível do Currículo.
	Relação/articulação do trabalho desenvolvido com o PEE, o PCE e o PCT.
	Desenvolvimento de um trabalho adequado às características dos alunos.
	Respeito pelos princípios e valores preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo.
Intervenção Pedagógica	Desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida.
	Integração das dimensões teórica e prática.
	Integração/contextualização dos saberes.
	Integração da avaliação como elemento regulador/orientador do ensino e aprendizagem.
	Atendimento às especificidades e necessidades educativas dos alunos.
	Adequação de actividades, metodologias, estratégias e materiais aos alunos.
	Distinção no tipo de exercícios efectuados.
	Maior apoio aos alunos com mais dificuldades.
Ensino e Aprendizagem	Princípios orientadores do processo de ensino e aprendizagem.
	Ofertas educativas diversificadas.
	Diversificação de actividades, metodologias, estratégias e materiais.

Ofertas educativas para alunos com dificuldades (aprendizagem/ outras)	Diferenciação pedagógica.
	Individualização do ensino.
	Apoio Pedagógico Acrescido.
	Valorização dos afectos.
	Aposta nas capacidades e preferências dos alunos.
Educação Especial	Alunos com necessidades educativas especiais.
	Apoio Pedagógico Especializado fora da sala de aula.
	Diferenciação/individualização dentro da sala de aula.
	Programa de intervenção de alguns professores da turma.
OS DESEMPENHOS DA TURMA	
Cumprimento das tarefas	Cumprimento de todas as tarefas por todos os alunos.
	Cumprimento integral das tarefas pela quase totalidade dos alunos.
Respeito pelas regras	Cumprimento das regras da escola/turma pela maioria dos alunos.
	Algumas transgressões decorrentes da natureza de certas actividades.
	Algumas transgressões consequentes da não interiorização das regras estabelecidas.
Motivação e interesse	Manifestação de motivação pela maioria dos alunos perante as propostas apresentadas.
	Motivação predominantemente extrínseca.
	Participação interessada da maior parte dos alunos.
	Motivação e interesse dos alunos variáveis, conforme a natureza das actividades.
	Distracções de alguns alunos na base de alguma falta de interesse/motivação.
A DINÂMICA DA ACÇÃO/TURMA	
Acção implementada/ Situações	Actividades e tarefas no âmbito dos temas/conteúdos abordados.
	Diversificação das actividades/tarefas desenvolvidas.
	Diversificação das metodologias/estratégias implementadas.
	Variação de recursos utilizados.
	Variação das abordagens pelo professor.
	Existência de dinâmica da acção/turma.
Sequência da acção	Existência de sequência lógica entre a maioria das actividades e tarefas.
	Existência de lógica sequencial no desenrolar de cada uma das tarefas.
	Existência de sequência da acção.
Lugar da acção	Sala de aula.
	Pátio da escola.
	Predominância do espaço sala de aula.
	Repetição do local da acção pela maioria das professoras.
	Mudança do lugar da acção muito escassa.
	Pouca dinâmica da acção/turma resultante da não diversificação do lugar da acção.
Tempo da acção	Adequação do tempo às actividades implementadas.
	Gestão do tempo em função do progresso da acção.

	Dinâmica da acção/turma resultante da gestão/adequação do tempo.
Disposição dos alunos	Mesas rectangulares em filas; alunos dispostos dois a dois, alguns individualmente, todos virados para o quadro.
	Alunos dispostos em grupos de 3 a 8 elementos, em mesas rectangulares unidas para o efeito.
	Alunos distribuídos pela sala, sentados individualmente.
	Mesas arrumadas ao centro da sala, formando uma única mesa rectangular; alunos sentados todos à volta.
	Alunos dispostos aos pares, lado a lado/frente a frente.
	Diversificação na disposição das mesas/alunos por todos os professores.
	Predominância da disposição dos alunos dois a dois ou individualmente, todos virados para o quadro.
	Maior/menor dinâmica da acção/turma em função da mudança na organização do espaço.
Procedimentos dos alunos	Participação de todos os alunos em todas as actividades.
	Participação activa da maioria dos alunos.
	Participação espontânea por parte da maioria.
	Participação por solicitação da professora.
	Relação entre os procedimentos dos alunos e a dinâmica da acção/turma.
AS INTERACÇÕES ENTRE OS DIVERSOS INTERVENIENTES	
Interacções professor – aluno	Interacção constante entre os professores e os alunos.
	Interacção do professor com a maioria dos alunos.
	Interacção do professor centrada em alguns alunos.
	Interacções intrínsecas à dinâmica da acção do professor.
	Interacções a partir do professor/por solicitação do aluno.
	Relação de proximidade/afectividade dos professores com os alunos.
Interacções aluno – professor	Interacção da maioria dos alunos com o professor.
	Interacções resultantes da dinâmica da acção/turma.
	Interacções espontâneas/por solicitação do professor.
	Alternância entre momentos de silêncio e de interacção, pela natureza das actividades/circunstâncias.
	Relação de abertura e confiança da maioria dos alunos com o professor.
Interacções aluno – aluno	Algumas interacções entre os alunos.
	Muitas interacções entre os alunos.
	Interacções entre a maioria dos alunos.
	Interacções provenientes da dinâmica do trabalho desenvolvido.
	Interacções consequentes dos assuntos/situações desenroladas.
	Interacções paralelas aos assuntos/situações.
	Relações de ajuda e cooperação entre os alunos.
OS COMPORTAMENTOS	
Comportamentos do professor	Adequação dos comportamentos dos professores às situações decorrentes.
	Congruência entre os comportamentos dos professores e as necessidades dos alunos.

	Manifestação de bom relacionamento com os alunos.
Comportamentos dos alunos	Respeito pelo professor.
	Respeito pelos colegas.
	Respeito pelos outros.
	Cumprimento das regras pela maioria.
	Boa disciplina.
	Bom relacionamento/comportamento.
OS PROBLEMAS E CASOS ESPECÍFICOS	
Alunos – caso	Alunos que se destacam pelo bom comportamento.
	Alunos que se destacam pelo bom aproveitamento.
	Alunos que chamam a atenção pela falta de motivação/interesse.
	Alunos que chamam a atenção por comportamento desajustado.
	Alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais.
A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	
Objecto da avaliação dos alunos	Atitudes e comportamentos dos alunos.
	Motivação e interesse manifestados.
	Capacidades e competências desenvolvidas.
	Conhecimentos adquiridos.
	Assiduidade/pontualidade.
Intervenientes na avaliação dos alunos	Professor.
	Alunos.
	Professor e alunos.
Modalidades de avaliação dos alunos	Avaliação contínua.
	Avaliação mensal.
	Avaliação trimestral.
	Avaliação final.
	Avaliação formativa.
	Avaliação sumativa.
	Autoavaliação.
	Heteroavaliação.
Instrumentos de avaliação dos alunos	Observação do professor.
	Diálogos/reflexão com os alunos.
	Trabalhos produzidos pelos alunos.
	Registos em fichas/cartazes pelos alunos.
	Registos em grelhas pelo professor.
	Autoavaliação e heteroavaliação.
	Fichas de verificação/avaliação.
Momentos da avaliação dos alunos	No dia-a-dia.
	No fim de cada mês.
	No fim de cada período.
	No final do ano.
Critérios de avaliação dos alunos	Critérios estabelecidos pelos professores e expressos nos PCT.
	Referenciais comuns estabelecidos pela escola.
	Atitudes, capacidades e competências.
	Competências específicas de cada área curricular.
	Aproveitamento nas diferentes áreas curriculares.
	Sistematização e aplicação de conhecimentos.

	Integração entre o Currículo e a Avaliação.
Efeitos da avaliação dos alunos	Progressão ou retenção dos alunos.
Meios de informação aos encarregados de educação	Trabalhos feitos pelos alunos no dia-a-dia.
	Informações em encontros pontuais.
	Informações escritas nos cadernos dos alunos.
	Fichas de avaliação dirigidas aos pais.
Objectivos da avaliação dos alunos	Formação dos alunos
	Orientação do processo de ensino e aprendizagem.
	Regulação da prática pedagógica/regulação das aprendizagens.

2 – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

ENTREVISTAS

CATEGORIA	
SUBCATEGORIA	INDICADORES
A IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES	
Identificação pessoal e profissional	Professores titulares de turmas e directora de escola.
	Tempo de serviço docente entre dois e vinte e sete anos.
	Equipa docente heterogénea.
A CONCEPÇÃO DOS PCT	
Momento da tomada de decisão	Há dois anos.
	No início do ano lectivo.
	Em Outubro.
Motivos opcionais	Por dever ser ou por exigência/pedido.
	Por ser necessário/importante.
	Para caracterizar o meio e a escola.
	Para ter mais dados sobre os alunos e ajudar a trabalhar com todos ao mesmo tempo.
	Para combater as dificuldades/falhas dos alunos.
Período de elaboração	Sobretudo o 1.º período.
	O 3.º período lectivo.
	De Janeiro a Junho.
	Ao longo do ano/o ano lectivo.
	Um ano e tal.
	Alterações periódicas no PCT.
Fundamentação teórica dos PCT	Livros que falam sobre o PCT.
	Documentos dados em acções de formação.
	Documentos obtidos pela Internet.
	Outros PCT.
	Orientação pelo PCE.
A RELAÇÃO DOS PCT COM OUTROS DOCUMENTOS E/OU PROJECTOS	
Documentos e/ou Projectos elaborados pela escola	PEE, PCE, PAA, RIE.
	Inexistência de outros Projectos na/da escola.
	Conhecimento dos Projectos da escola por todos os docentes.
Relação dos PCT com os documentos e/ou Projectos da escola	Melhor integração e funcionamento da comunidade escolar preconizados pela LBSE, CN e Projectos da escola.
	Relação e articulação necessárias entre o PCT e os outros documentos/Projectos da escola.
	Relação de natureza complementar entre os diversos Projectos; trabalho comum em prol dos mesmos objectivos.
	Dificuldades na complementaridade entre os Projectos.
	Carácter abrangente dos diferentes Projectos da escola.
	Carácter mais restrito e incisivo do PCT.
	Desenvolvimento do PCT sustentado pelos outros Projectos.
	Necessidade de conhecimento do PEE e do PCE para a elaboração do PCT.
	Necessidade de reger-se pelo RIE na elaboração do PCT.

Relação dos PCT com o Currículo Nacional	Construção do PCT com base no Currículo Nacional.
	Carácter mais abrangente do Currículo, a nível nacional.
	Carácter local do PCT, dirigido especificamente à turma.
	Reconhecimento da importância em articular/interligar o PCT com o Currículo.
	Articulação a partir das competências preconizadas pelo Currículo.
	Dúvidas na articulação entre o PCT e o Currículo, pelo carácter extensivo deste.
	Orientação/elaboração de todos os outros Projectos, a partir das directrizes do Currículo Nacional.
Articulação dos PCT com os documentos e/ou Projectos da escola	Visão de uma espécie de puzzle relativamente ao conjunto dos diversos documentos/Projectos da escola.
	Reconhecimento da importância em relacionar/articular o PCT com os documentos/Projectos da escola.
	Existência de articulação entre os diversos documentos.
	Dificuldades na relação/articulação.
	Construção do PCT com vista à organização de um trabalho adequado à realidade da turma.
	Coordenação/adequação de estratégias a cada aluno/situação, mediante a construção do PCT.
	Conhecimento do tema do PEE para uma melhor articulação a nível de escola.
	Melhor conhecimento do meio através do PEE.
Razões para a configuração do Currículo como PCT	Existência de alunos diferentes a diversos níveis.
	Conhecimento do campo de actuação.
	Maior facilidade na descoberta dos problemas.
	Conhecimento do meio onde os alunos se inserem.
	Projectação e adequação de estratégias aos problemas.
	Articulação entre as competências do Currículo e o PCT.
	Organização de um trabalho adequado à turma.
A INTENCIONALIDADE DOS PCT	
Objectivos	Conhecimento dos alunos e do seu contexto familiar.
	Identificação de diferentes ritmos de aprendizagem.
	Adequação do Currículo à especificidade da turma.
	Organização dum trabalho adequado à realidade de cada um.
	Coordenação de estratégias e planificação de actividades.
	Diferenciação pedagógica/acompanhamento de cada caso.
	Colmatação das dificuldades, mormente ao nível das aprendizagens.
	Atenção ao relacionamento interpessoal – dimensão humana.
	Avaliação individual/avaliação da turma.
Pressupostos teóricos	Recurso à leitura de livros.
	Utilização de outros Projectos Curriculares.
	Leitura de documentos facultados em acções de formação.
	Recurso a documentos da Internet.
	Apoio em ideias de autores estudados na formação inicial.
	Respeito pela individualidade dos alunos.
	Desenvolvimento pessoal e social de cada criança.

Prioridades curriculares	Primazia da criança tornando-a o alvo da aprendizagem.
	Promoção das aprendizagens relacionadas com as áreas disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática.
	Adequação das aprendizagens ao nível dos alunos.
	Busca de estratégias e recursos para a superação das lacunas.
	Resolução/minimização das dificuldades das crianças.
Dimensões	Dimensão pessoal.
	Valorização/promoção individuais.
	Desenvolvimento de competências dos domínios: cognitivo, emocional e sociocultural.
	Dimensão afectiva.
	Promoção do bem-estar e felicidade dos alunos.
	Motivação para a escola e para as aprendizagens.
	Dimensão humana.
	Dimensão relacional.
	Objectivos focalizados na formação pessoal, moral/ética e comportamental.
Gestão Curricular e dinâmica da turma: resultados visados/alcançados	Desenvolvimento de competências relacionadas com o “saber ser” e o “saber estar”.
	Desenvolvimento da autonomia e das capacidades de decisão e responsabilização dos alunos.
	Promoção da auto-estima e da autoconfiança.
	Dinamização dos pais para a colaboração com a escola.
	Receptividade dos alunos e aquisição de conhecimentos.
	Resultados progressivos ao longo do ano.
	Dificuldades na gestão e articulação do Currículo.
	Falta de conhecimentos relacionados com a gestão e articulação curricular.
Importância atribuída aos PCT	Visão do PCT como o BI de cada turma.
	Valorização do documento como instrumento de trabalho.
	Indispensabilidade na descrição/caracterização dos alunos.
	Ajuda no conhecimento dos alunos, das suas individualidades e dificuldades.
	Auxílio no conhecimento do meio onde os alunos vivem.
	Contextualização da intervenção pedagógica.
	Flexibilização/adequação do Currículo à turma.
	Estruturação de um trabalho mais adequado às dificuldades/potencialidades e ao percurso dos alunos.
	Individualização do ensino.
	Consulta do documento/orientação da acção de novos professores na turma.
OS INTERVENIENTES E AS DINÂMICAS DE TRABALHO NA ELABORAÇÃO DOS PCT	
Intervenientes na elaboração dos PCT	Professor titular da turma como principal interveniente.
	Colaboração dos alunos na sua própria caracterização.
	Participação dos professores das outras áreas na fundamentação teórica.
	Ajuda dos restantes docentes da escola com a partilha de informações, ideias e conhecimentos.

	Participação dos pais com dados sobre os alunos.
Importância atribuída às diferentes participações	Importância relativa no 1.º Ciclo.
	Muita importância.
	Reconhecimento da colaboração recebida.
	Destaque para a participação dos pais.
	Valorização da complementaridade entre escola e família.
	Importância da participação de toda a comunidade educativa na elaboração do PCT.
	Sugestão de elaboração do PCT pelo grupo docente, em particular os que trabalham com a turma.
	Elaboração conjunta do PCT ainda pouco enraizada.
Funções/papéis dos diversos intervenientes	Disponibilização de informações relacionadas com o PCT.
	Ideias/sugestões acerca do trabalho a desenvolver.
	Pesquisa e análise documental sobre o PCT.
	Estruturação/redacção e coordenação do PCT.
	Orientação das tarefas realizadas no âmbito do PCT.
	Ajuda na concretização das diferentes tarefas.
	Partilha das intenções de trabalho pelos professores da turma, visando a interdisciplinaridade.
Implementação de dinâmicas de trabalho	Tipo de trabalho mais individual.
	Auscultação das opiniões e necessidades dos alunos.
	Troca de impressões com os colegas.
Função da professora da turma Seu envolvimento no processo	Mentora do Projecto.
	Pesquisa, análise/tratamento e síntese de dados.
	Idealização, construção e concretização do PCT.
	Avaliação atendendo aos critérios estipulados.
	Máximo envolvimento em todo o processo.
Participação da directora da escola	Ausência de participação concreta da directora da escola.
	Disponibilidade no fornecimento de dados ou informações.
	Participação importante: uma mais-valia para a turma.
	Participação fundamental quando já conhece o meio.
	Prestação para maior perspectiva e dinamismo do Projecto.
	Papel de colaboradora, mediadora e supervisora.
	Valorização da interacção entre professores e directora.
	Desconhecimento de que a directora deve participar.
	Ausência da necessidade de participação da directora.
Pressupostos fundamentais para o envolvimento dos diversos intervenientes	Enriquecimento do PCT a nível teórico e prático.
	Maior atracção e dinamismo da turma.
	Melhor conhecimento dos alunos e actuação do professor.
	Melhor concretização e eficiência do PCT.
	Trabalho conjunto em função dos mesmos objectivos.
	Formação dos alunos com a colaboração de todos.
	Repercussões no sucesso dos alunos.
	Necessidade de o PCT ser visto como um Projecto colectivo.
AS DIFICULDADES E OS ÊXITOS DECORRENTES DA ELABORAÇÃO DOS PCT	
	Ideia imprecisa do que é um PCT.
	Dúvidas na estrutura formal do Projecto.
	Alguma dificuldade na recolha de dados.
	Dificuldades na estruturação e elaboração do PCT.

Dificuldades/obstáculos na elaboração dos PCT	Dificuldades na articulação das competências pedidas.
	Dificuldades na articulação com os outros Projectos.
	Dificuldades pela falta de meios materiais.
	Falta de Internet e outros meios de comunicação.
Soluções encontradas	Consulta de livros e documentos.
	Consulta de outros Projectos de colegas.
	Orientação por um guião.
	Pesquisas na Internet.
	Troca de ideias com colegas.
	Aclaração de dúvidas junto dos encarregados de educação.
	Recurso aos conhecimentos pessoais nesta área.
	Profissionalismo e boa vontade de cada docente.
Estratégias futuras de resolução das dificuldades	Delegação/conversão das funções administrativas do professor em funções docentes.
	Rentabilização do tempo ganho para a partilha de ideias e apoio entre os professores.
	Formação, informação e persistência do professor.
	Melhoria das condições físicas e materiais da escola.
	Necessidade de formação sobre PCT, PCE e PEE.
Facilidades/êxitos conseguidos	Conhecimento e caracterização da turma.
	Resultados académicos e sociais.
	Êxito na socialização e no comportamento dos alunos.
	Maior capacidade de reflexão, abertura e decisão.
	Maior autonomia e responsabilização.
	Progressão dos alunos em risco de retenção.
A DIVULGAÇÃO DOS PCT	
Destinatários	Inexistência de divulgação formal do PCT.
	Reconhecimento da importância em divulgar o PCT.
	Hipótese de divulgação aos pais e ao resto da comunidade.
	Dúvidas sobre essa divulgação, pela falta de valorização e de entendimento do Projecto pelos elementos da comunidade.
	Conhecimento do Projecto pela comunidade escolar e pelos pais.
Metodologia de divulgação	Realização de reuniões de pais e informação das intenções para o ano lectivo.
	Solicitação individual/pontual dos pais.
	Transmissão de informações em encontros informais.
Impacto/reacções desencadeadas	Manifestação de interesse e disponibilidade para participar/colaborar com o professor.
	Maior atenção ao trabalho desenvolvido pelo professor.
	Impacto nem sempre visível.
A OPERACIONALIZAÇÃO DOS PCT	
Intervenientes na concretização dos PCT	Os alunos.
	A professora da turma.
	Os restantes docentes da escola, com informações sobre a gestão da escola e sobre os outros Projectos.
	Concretização dos objectivos do PCT através do envolvimento dos diversos intervenientes.
	Envolvimento/participação activa da maioria dos alunos.

Grau de envolvimento dos diversos intervenientes	Falta de colaboração de alguns pais, por desconhecimento.
	Grau de interesse/participação dos alunos condicionado pela natureza das actividades.
	Desmotivação dos alunos por dificuldades na Língua Portuguesa.
	Motivação dos alunos através das actividades lúdicas.
Dinâmicas de trabalho implementadas	Trabalho dentro da sala.
	Trabalho individual e trabalho de grupo/colectivo.
	Supremacia do trabalho individual em relação ao de grupo.
	Formação de grupos favorecedora das necessidades dos alunos e da atenção da professora.
	Atribuição de maiores responsabilidades aos alunos.
	Papel/importância da professora para o dinamismo da turma.
	Acomodação da professora à mesma dinâmica de trabalho.
Gestão das dinâmicas de grupo	Distribuição de tarefas/responsabilidades.
	Rotatividade das tarefas regularmente.
	Estipulação prévia de regras a respeitar.
	Eleição de um delegado e subdelegado de grupo/turma.
	Cooperação/ajuda entre os elementos de cada grupo.
	Orientação/gestão das actividades pela professora da turma.
Coordenação do trabalho	Planificação, gestão e coordenação geral do trabalho a cargo da professora da turma.
	Ajuda do delegado ou responsável de grupo/turma.
	Interiorização das regras estabelecidas.
Relação entre as actividades implementadas e as intenções dos Projectos	Relação/coerência entre as práticas dos professores e os PCT.
	Consonância entre as intenções do PCT e algumas actividades desenvolvidas.
	Esquecimento e desconhecimento na base de algumas incoerências.
Articulação entre o trabalho desenvolvido e o trabalho planificado	Existência de articulação em relação ao trabalho previsto.
	Concretização dos objectivos pretendidos.
	Dificuldades em centrar a acção nos parâmetros previamente estabelecidos; dificuldades na articulação.
Contributo das actividades para uma melhoria das respostas educativas	Promoção de actividades diversificadas e específicas para cada aluno/turma.
	Diferenciação pedagógica visando a aquisição das competências delineadas.
	Consciencialização pelos alunos das suas funções, dificuldades e capacidades.
	Melhorias a nível académico, social e comportamental.
Maiores benefícios resultantes da concretização dos PCT	Adaptação das orientações do Currículo à turma.
	Aposta nas potencialidades de cada aluno.
	Conhecimento pelos alunos de si próprios e da sua turma.
	Esforço de cada um para atingir os objectivos.
	Resultados positivos decorrentes da adequação das estratégias planeadas.
	Resultados/benefícios no que se refere às aprendizagens e às aquisições sociais.
OS PCT E A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL DAS TURMAS	

Consciência da diversidade da turma	Consciência dos alunos sobre a realidade onde vivem.
	Reflexo das mudanças sociais e familiares na sala de aula.
	Consciência da realidade da turma pelos professores.
	Situação encarada de forma natural e positiva.
	Acréscimo de benefícios para a turma.
	Partilha de experiências; preparação para a vida quotidiana.
	Problemas de desestabilização do funcionamento da turma.
	Problemas de gestão resultantes do crescimento dos alunos.
	Construção de meios para resolução dos problemas.
Expectativas em relação às suas necessidades	Boas expectativas
	Promoção da igualdade de oportunidades.
	Tributo para a aceitação, paz e felicidade das crianças.
	Superação das dificuldades e evolução dos alunos.
	Necessidade de o professor assumir o papel de orientador e mediador de comportamentos, atitudes e saberes.
	Dissonância entre o trabalho do professor e o apoio de casa.
	Expectativas defraudadas pela descoordenação entre a família e a escola.
	Exigência de mais esforço e trabalho para o professor.
Papel do Currículo na resposta aos novos desafios	Importância da componente/vertente global do Currículo.
	Necessidade de adaptação do Currículo à realidade local.
	Operacionalização através do PCT.
	Resposta às carências individuais no contexto sala de aula.
	Valorização do diálogo e das didácticas.
	Diferenciação pedagógica.
	Ênfase da Língua Portuguesa.
	Partilha de ideias e experiências pelos alunos.
	Autoconstrução do conhecimento.
	Aprendizagem/preparação para a vida social.
	Destaque para o papel do professor e da escola na concretização de respostas aos novos desafios.
	Dificuldades pelo carácter teórico e utópico do Currículo.
Papel dos PCT face às problemáticas emergentes	Atenção na heterogeneidade da turma.
	Criação de directrizes que visem o relacionamento e o esbatimento das diferenças na sala de aula.
	Adequação de objectivos às problemáticas decorrentes.
	Previsão/proposta de actividades, metodologias e estratégias.
	Personalização/individualização do ensino.
	Valorização da dimensão afectiva e da socialização.
	Envolvimento dos alunos em grupos de trabalho, cooperação e diálogo.
	Recurso à mobilidade dos alunos no espaço da sala de aula.
	Destaque para o conhecimento, experiência e sensibilidade do professor na gestão das problemáticas emergentes.
	Reconhecimento da actualidade da temática.
	Lugar de destaque no PCT.
	Elaboração do PCT visando uma educação para todos.
	Formação dos alunos e desenvolvimento de competências sociais, intelectuais e culturais.

Papel dos PCT numa educação democratizante	Benefícios consequentes no domínio da cidadania, das experiências e do conhecimento.
	Favorecimento das inter-relações e da integração social.
	Importância da escolha de manuais e de materiais.
	Adaptação do trabalho às diferenças/vivências dos alunos.
Actividades e estratégias para a promoção do sucesso/combate à exclusão	Trabalho atentando na motivação e participação de todos.
	Abordagem de temas específicos no âmbito das áreas de Língua Portuguesa e Formação Cívica.
	Idealização de actividades e meios/processos respeitando as diferenças.
	Implementação/inclusão de actividades promotoras do diálogo/debate e reflexão, e fomentadoras da auto-estima.
	Recurso às actividades rotineiras para abordagem de questões importantes no dia-a-dia.
	Elaboração de trabalhos alusivos aos assuntos tratados.
Preocupação com a especificidade da turma	Reconhecimento da necessidade de alertar os alunos para as relações com o mundo exterior.
	Sensibilização para as diferenças e para a vida em comunidade sem discriminação.
	Importância das boas relações com todos os semelhantes.
	Idealização de actividades, estratégias e materiais adequados à temática.
	Abordagens nas áreas de Formação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social.
Mudanças na dinâmica organizacional e curricular da turma	Reavaliação das prioridades curriculares, da adequação dos conteúdos trabalhados e das metodologias aplicadas.
	Adaptação do PCT ao longo do ano.
	Adopção de atitudes e métodos diferentes, progressivamente ao conhecimento dos alunos.
	Alterações na disposição da sala e na atribuição de tarefas.
	Mudanças/melhorias verificadas na turma.
	Ênfase nas mudanças a nível do relacionamento interpessoal.
	Diversificação das dinâmicas de trabalho condicionadas pela falta de tempo e de incentivo do professor.
Factores determinantes para a adequação dos PCT à diversidade dos alunos	Valorização da individualidade dos alunos.
	Motivações/interesses, necessidades e preferências.
	Níveis étário, social, cultural e económico.
	Situação familiar.
	Localização geográfica.
	Indissociação das componentes afectiva e humana.
	Consideração das orientações do PCE e PEE.
	Diferenciação e adequação curricular a cada aluno.
	Dificuldades dos alunos e competências a desenvolver.
	Adopção de uma atitude reflexiva por parte professores.
	Auscultação das opiniões dos alunos.
	Promoção do trabalho docente em equipa.
OS PCT E A MUDANÇA E INOVAÇÃO NA SALA DE AULA	
	Relação entre Mudança e Educação.
	Relação com as mentalidades.

Conceito de mudança	Nova perspectiva da Educação.
	Diversificação de situações, pessoas, lugares e percursos.
	Alterações de hábitos e de formas de agir e pensar.
	Modificação de conteúdos, actividades, metodologias e estratégias.
	Actualização e adaptação constantes às novas realidades.
	Indispensabilidade de atenção à diversidade dos alunos.
	Necessidade de querer para que a mudança aconteça.
Conceito de inovação	Relação entre Inovação e Mudança.
	Inovação pressupõe alguma mudança.
	Mudança intencional de qualquer coisa.
	Implementação de algo de novo; aplicação de temas novos.
	Transposição de acontecimentos da vida social para a aula.
	Utilização dos meios possíveis para a motivação dos alunos.
	Expansão de horizontes.
	Enriquecimento da formação inicial.
	Adopção das novas tecnologias.
Importância da mudança e inovação em educação	Muita importância.
	Forma de motivação e alteração de rotinas.
	Necessidade de motivação constante na sala de aula.
	Constatação das mudanças no mundo que nos rodeia.
	Interrogações acerca da realidade futura do mundo.
	Importância da formação/preparação dos alunos para as novas realidades, tornando-os cidadãos intervenientes.
	Aposta na Educação como via para a mudança.
	Consciencialização dos professores para a necessidade de mudança e inovação na sala de aula.
	Relevância da utilização de didácticas conducentes à mudança.
Forma como o professor pode promover a mudança na sala de aula	Mudança na forma de ensinar.
	Mais proximidade e diálogo com os alunos.
	Maior intervenção dos alunos na sua aprendizagem.
	Papel principal do aluno em todo o processo.
	Modificação nas actividades e métodos de ensino.
	Diversificação de materiais e afastamento das rotinas.
	Estímulo da curiosidade/aprendizagem por descoberta.
	Aposta nas novas tecnologias.
	Maior formação e informação do professor.
O professor como agente inovador e promotor da mudança	Visão do professor como um dos principais agentes inovadores.
	Referência para a aquisição de hábitos e preparação dos alunos para as exigências sociais.
	Responsabilidade na criação de um ambiente propício à mudança.
	Obrigação de dotar os alunos com as bases para a autoconstrução do conhecimento.
	Abertura à mudança e inovação.
	Presença e dinamismo.
	Interacção e amizade.

Perfil de um professor inovador	Audácia e aventura.
	Formação e informação contínuas.
	Adopção de estratégias de inovação.
	Resolução de problemas.
	Reflexão e autoavaliação constantes.
	Aperfeiçoamento das práticas.
Práticas dos professores no âmbito da inovação	Implementação de novas formas de ensino e aprendizagem.
	Desenvolvimento de práticas inovadoras dentro e fora da sala de aula.
	Criação de debates nas turmas.
	Utilização das novas tecnologias como o computador.
	Preocupação com o bem-estar e a segurança dos alunos.
	Partilha de ideias, sugestões e materiais entre colegas.
	Escassez de recursos que condicionam a acção dos professores.
	Acções conjuntas de toda a escola visando a melhoria de recursos.
	Constatação de receios na adopção de novas práticas.
Receptividade dos professores à mudança e inovação	Manifestação de abertura à mudança e inovação.
	Interesse pela adopção de práticas diferentes.
	Preocupação crescente pela informação/actualização.
	Aceitação progressiva das mudanças.
	Algumas dificuldades ocasionadas pelo acomodamento dos professores às situações.
Obstáculos à mudança e inovação no contexto sala de aula	Mudanças sucessivas a nível governamental.
	Excesso de legislação.
	Míngua de colaboração de alguns encarregados de educação.
	Falta de tempo do professor; falta de gestão do tempo.
	Receio dos professores em não atingir os seus objectivos.
	Comodismo por parte dos professores.
	Restrições económicas, físicas e materiais.
	Escassez/inexistência de materiais didáctico-pedagógicos.
	Deficiências nos recursos físicos e materiais existentes.
Medidas para ultrapassar os obstáculos	Melhoria das condições físicas e materiais da escola.
	Solicitação de materiais junto das entidades competentes.
	Investimento nas novas tecnologias.
	Sensibilização dos pais para a colaboração com a escola.
	Formação científica e pedagógica dos professores.
	Opção do professor pelo que considera ser importante para os seus alunos; modificação no tipo de actividades.
	Desprezo pelo excesso de legislação e burocracia.
	Apoio e colaboração entre colegas.
	Existência de ligação entre PCT e Mudança e Inovação.
Relação entre PCT e Mudança e Inovação	Visão do PCT como um elemento inovador e um exemplo da inovação das escolas.
	Pretensão de mudança e inovação pelo professor com a elaboração do PCT.
	Elaboração do PCT visando a mudança e a melhoria nas aprendizagens.

	Concretização da mudança e inovação na sala de aula através do PCT.
	Necessidade de reajustamento e adequação do PCT ao longo do ano, em função do conhecimento de cada aluno.
	Proposta de rentabilização das TIC para a concretização de algumas mudanças na sala de aula.
Opinião sobre a utilização das TIC na actividade docente	Importância/indispensabilidade da utilização das TIC.
	Acompanhamento da evolução dos tempos pela escola para uma integração dos alunos na vida social.
	Emprego das TIC para a motivação dos alunos e para a aquisição de conhecimentos.
	Forma de aprendizagem rápida, lúdica e interessante.
	Meio para a obtenção de ideias e materiais para o professor.
	Processo de simplificação do trabalho do professor.
	Importância da actualização do professor.
Utilização das TIC: tipos, objectivos, finalidades	Utilização do computador pela maioria dos docentes.
	Aplicação dentro da sala de aulas por alguns professores.
	Uso de vez em quando/sempre que necessário.
	Motivação dos alunos e exposição de matérias/conteúdos.
	Facilitação do trabalho do professor.
	Concretização de algumas tarefas pelos alunos; adaptação destes às novas tecnologias.
	Aplicação fora da sala pela maioria dos professores.
	Uso com regularidade.
	Preparação das aulas; elaboração de materiais.
	Utilização de outros tipos de tecnologias (vídeo, gravador, TV, leitor de CDs e DVDs) pela maioria dos docentes.
	Aplicação dentro da sala na abordagem de conteúdos.
	Uso de vez em quando/quando se proporciona.
	Conto de histórias; audição de músicas; visualização de imagens.
	Utilização das TIC pela maioria dos professores desde o início da carreira docente.
	Maior informação para os alunos; visão mais alargada da realidade.
	Dificuldades de utilização inerentes à falta de material na escola.
Lugar/papel das TIC nos PCT	Papel importante.
	Concepção/elaboração e concretização do PCT.
	Utilização no âmbito das diferentes áreas.
	Planificação das aulas; elaboração de materiais.
	Pesquisas pelo professor e pelos alunos.
	Motivação e estratégia/meio para a aprendizagem.
	Preparação para uma sociedade tecnológica.
A AVALIAÇÃO DOS PCT	
Mecanismos ou processos de avaliação dos PCT	Avaliação contínua/avaliação final.
	Elaboração de fichas/grelhas de avaliação pelo professor.
	Autoavaliação pelos alunos.
	Reflexão conjunta com os alunos.

	Aspectos a melhorar.
Momentos da avaliação.	Definição dos momentos por alguns professores.
	No fim de cada período lectivo.
	No final do ano/no fim do Projecto.
	Realização da avaliação sempre que necessário/conforme se proporciona.
Participantes nessa avaliação	Alunos e professora.
	Professora.
Reajustamentos nos PCT em função dos objectivos iniciais	Ao longo do ano lectivo.
	Introdução de novos dados e reajustes no decorrer do trabalho, conforme as reacções e necessidades dos alunos.
	Modificações em função dos progressos de cada um.
	Reformulação do PCT pela necessidade/elaboração de Planos de Recuperação para alguns alunos.
Falhas na operacionalização	Falhas na acção do professor.
	Falta de planificação prévia do trabalho.
	Dificuldades de tempo, desconhecimento e in experiência do professor na base das falhas ocorridas.
	Escassez de recursos limitativa da actuação do professor.
	Impossibilidade de concretização de algumas actividades, pela indisponibilidade de meios e tempo.
Aspectos a melhorar	Oportunidade de acesso ao PCT do ano anterior.
	Planificação/preparação antecipada do trabalho.
	Melhor gestão do tempo.
	Mais e melhor formação do professor.
	Disponibilização de meios materiais, sobretudo didácticos.
	Participação mais activa dos restantes docentes da escola.
	Atenção aos factores externos, nomeadamente familiares.
	Continuidade do trabalho com a mesma turma.
A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E OS PCT	
Formação sobre o PCT	Inexistência/escassez de formação em relação à maioria dos professores.
	Aquisição na formação inicial/formação contínua.
Formação sobre teoria e desenvolvimento/reorganização curricular	Existência de formação por parte de alguns professores.
	Aquisição na formação inicial/formação complementar/formação contínua.
Influência dessa formação na construção dos PCT	Clarificação dos aspectos a focar na estruturação do PCT.
	Suporte teórico e prático para a realização do PCT.
	Ajuda na superação das dificuldades.
	Aquisição de novas aprendizagens e reactivação de outras.
	Constatação de limitações nas formações, pelo carácter acentuadamente teórico e pouco prático das mesmas.
Influência da construção dos PCT na formação contínua	Influência muito positiva.
	Consciencialização das dificuldades e carências de formação.
	Reconhecimento da necessidade de formação contínua dos professores.
	Pesquisa de informação e busca de soluções para os problemas.
	Indispensabilidade de uma maior aposta nas formações.

Solicitação de formação específica sobre o PCT	Consciência das necessidades de formação no âmbito da construção do PCT, PCE e PEE.
	Solicitações de formação sobre o PCT, por alguns docentes, junto da directora da escola e em acções de formação.
	Pouco/nenhum feedback.
Importância/valorização dessa formação	Muita importância.
	Reconhecimento dos benefícios decorrentes da formação.
	Melhor compreensão da realidade e orientação na elaboração/organização do PCT.
	Organização das aulas e orientação/melhoria das práticas.
	Necessidade de actualização de conhecimentos e práticas.
Contributo da formação contínua na construção e operacionalização dos PCT	Partilha de ideias/saberes e aquisição de materiais.
	Aquisição/melhoria de conhecimentos.
	Esclarecimento de dúvidas e superação de dificuldades e problemas.
	Maior segurança para o professor.
	Aperfeiçoamento da prática e consequente melhoria dos alunos.
	Falta de formação sobre Metodologia de Projecto e estruturação/concretização do PCT.
Necessidades de formação relativas à gestão flexível do Currículo e à construção do PCT	Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).
	Gestão flexível do Currículo – teoria e prática.
	Metodologia de Projecto.
	Estruturação/elaboração do PCT, PCE e PEE.
	Articulação do Currículo com o PCT.
	Articulação da Programação do professor com o ritmo e aprendizagem de cada aluno.
	Necessidade de linhas de orientação para a construção do PCT, traçadas por cada escola.
AS OBSERVAÇÕES	
Observações/Comentários adicionais dos professores	Maior aposta na vertente prática da formação, ao nível da formação inicial/universitária.
	Indispensabilidade da formação contínua, no âmbito de todos os projectos e das novas tecnologias.
	Necessidade de maior empenhamento de cada professor, na elaboração/operacionalização dos Projectos.
	Necessidade de maior união e interacção dos professores.
	Importância da vontade/querer do professor, na implementação das acções.
	Interrogações acerca da operacionalização/concretização efectiva dos PCT e da consequente melhoria de resultados.
	Valorização/supremacia do trabalho do professor, relativamente ao âmbito/amplitude da temática.
	Esquecimento e falta de compreensão dos professores, por parte de algumas entidades superiores.
	Necessidade de maior compreensão e apoio ao professor.

3 – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

QUESTIONÁRIOS

CATEGORIA		
SUBCATEGORIA	INDICADORES	RESPOND.
A HISTÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES		
Identificação pessoal	Solteira, 32 anos, natural de Bragança, a residir no Funchal.	P1
	Casada, 50 anos, natural de S. Vicente, a residir no Funchal.	P2
	Solteira, 25 anos, natural do Funchal, a residir no Funchal.	P3
	Casada, 31 anos, natural do Porto, a residir no Funchal.	P4
	Solteira, 32 anos, natural de Lisboa, a residir no Funchal.	P5
Funções na escola	Professora titular de turma.	P1 P2 P3 P5
	Professora titular de turma e subdirectora da escola.	P4
Funções desempenhadas ao longo da carreira	Professora de Apoio.	P1 P4 P5
	Directora, Subdirectora, Representante dos professores no Conselho Coordenador da Delegação de São Vicente, Parceira do Centro Psicopedagógico de São Vicente.	P2
	Professora de Apoio, Professora de Inglês e Professora de Expressão Plástica.	P3
Habilitações profissionais	Licenciatura (variantes).	P1 P3 P4 P5
	Curso do Magistério Primário e Licenciatura em Organização e Gestão Escolar.	P2
Situação profissional	Professora Contratada.	P1 P3 P5
	Professora do Quadro de Escola.	P2
	Professora do Quadro de Zona Pedagógica	P4
Tempo de serviço docente	Total: 6 anos. Na escola: 4 anos. Na turma: 1 ano.	P1
	Total: 27 anos. Na escola: 6 anos. Na turma: 3 anos.	P2
	Total: 2 anos. Na escola: 1 ano. Na turma: 1 ano.	P3
	Total: 6 anos. Na escola: 3 anos. Na turma: 3 anos.	P4
	Total: 3 anos. Na escola: 1 ano. Na turma: 1 ano.	P5

Razões da escolha profissional	Gosto e satisfação pelo trabalho com crianças.	P1
	Orientação do pai e boa adaptação às crianças.	P2
	Gosto pelo facto de poder educar/formar alguém.	P3
	Gosto e interesse pela profissão.	P4
	Gosto por ensinar e adoração por crianças.	P5
Experiência profissional: níveis de ensino	1-º Ciclo e 3-º Ciclo.	P1
	1-º Ciclo.	P2 P3 P4 P5
Continuação ou não no 1-º Ciclo Razões da opção	Sim. Porque que é neste ciclo que se criam as bases académicas e se educa para a vida em sociedade.	P1
	Sim. Porque gosta de sentir e ver o “desabrochar” da “pequenada”.	P2
	Sim. Porque gosta de trabalhar com crianças de faixa etária mais baixa.	P3
	Não. Porque o seu curso é vocacionado para outra área com a qual se identifica mais.	P4
	Sim. Porque é nesta profissão que se sente realizada profissionalmente.	P5
A VISÃO DA PROFISSÃO		
Visão sobre a situação actual do professor do 1-º Ciclo	O professor é visto como o causador de todo o insucesso escolar.	P1
	A profissão está a tornar-se desmotivadora, desgastante, desprestigiada, desrespeitada, o que conduz o professor a um mal-estar físico e psíquico.	P2
	A profissão não possui muita credibilidade. Parece desnecessária aos olhos da sociedade.	P3
	Visão razoável apesar de algumas contrariedades.	P4
	Situação mediana, pois retiram ao professor muitos direitos e impõem-lhe obrigações.	P5
Percepção acerca da visão da sociedade em geral	A sociedade actual vive em função do facilitismo: tudo deve ser adquirido de forma rápida e sem esforço.	P1
	Visão muito negativa devido à propaganda da tutela da educação que faz dos professores incompetentes e malandros. O professor é o “bobo”, o “vilão”.	P2
	A sociedade parece não estar consciencializada para a importância do	P3

	professor na formação do indivíduo comum.	
	Visão medíocre e irresponsável no que respeita à educação.	P4
	A sociedade vê os professores como os educadores e responsáveis pelo bom e pelo mau que acontece aos alunos.	P5
Principais problemas da profissão	A falta de colaboração e compreensão dos pais. A falta de regras nos filhos.	P1
	As mudanças constantes nos governos e nos programas. Os professores formados numa área e a leccionar outra. A excessiva mobilidade dos professores. A falta de formação. A falta de valorização da classe.	P2
	A pouca compreensão da sociedade.	P3
	Os vários governos, os recursos escassos e alguns pais/encarregados de educação.	P4
	A instabilidade dos professores no início da carreira.	P5
Motivos de satisfação profissional	Quando o trabalho é recompensado com o sucesso dos alunos.	P1
	Apenas a satisfação com os alunos. De resto, é medo, desconfiança, desânimo.	P2
	O reconhecimento das crianças. O poder assistir à sua evolução.	P3
	Os alunos e o prazer de ensinar.	P4
	A transmissão de conhecimentos. A riqueza de experiências.	P5
Momentos/acontecimentos mais marcantes na actividade profissional	Quando o esforço e dedicação é reconhecido por alunos e pais.	P1
	O encontro com ex-alunos e a sua ternura. A participação em algumas actividades com os alunos.	P2
	No último ano. O reconhecimento gratificante dos pais e dos alunos.	P3
	O primeiro dia ao serviço e o acompanhar a mesma turma durante três anos.	P4
	O momento da vinculação. A estabilidade profissional.	P5
Auto – caracterização como professores	Razoável. Tenta inculcar nos alunos valores e bases para a sua formação pessoal e profissional.	P1
	Actualmente, a questionar-se sem encontrar resposta para um turbilhão de ideias. Vítima de actuações desajustadas dos seus superiores hierárquicos.	P2
	Em aprendizagem. Consciente de que é preciso estar actualizada e autoavaliar o seu desempenho.	P3

	Exigente e amiga.	P4
	Professora reflexiva que aposta essencialmente na inovação.	P5
AS CONCEPÇÕES ACERCA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM		
Forma como o professor deve ensinar	Utilizando estratégias que vão de encontro às necessidades e vivências dos alunos.	P1
	Cativando os alunos no aspecto emocional. Conhecendo-os.	P2
	Deve ser cativante, deve estar actualizado, deve adaptar as suas estratégias aos alunos.	P3
	Com todos os materiais disponíveis e utilizando várias estratégias de modo a chegar a todos os alunos.	P4
	Atendendo às necessidades e angústias dos alunos. Apostando nas novas tecnologias.	P5
Maneira como os alunos aprendem	Através de regras de estudo e de trabalho, de diálogos e convívios entre eles. Através de estratégias adequadas às suas realidades/vivências.	P1
	Imitando, experimentando, fazendo, errando, corrigindo, brincando, respeitando regras, observando, criticando e partilhando.	P2
	Com actividades lúdicas, de encontro com os seus interesses.	P3
	Com esforço e dedicação por parte do aluno e do professor, aliado a um bom acompanhamento familiar.	P4
	Quando existe dinamismo na sala de aula e quando o aluno é levado a participar.	P5
Actividades preferidas pelos alunos	Trabalho individual e trabalho de grupo.	P1
	Actividades novas, que satisfaçam a sua curiosidade e que os divirtam.	P2
	Actividades onde possam ser o sujeito central e que despertem as suas curiosidades.	P3
	Actividades no âmbito das Expressões: Plástica, Dramática e Físico-motora.	P4
	Actividades de grupo, de pesquisa e relacionadas com a realidade do dia-a-dia dos alunos.	P5
	A hora do conto, para incutir o gosto pela leitura. Diálogos sobre as vivências dos alunos e ocupação de tempos livres. Outras.	P1
	Actividades curriculares, associadas a materiais didáctico-pedagógicos e a alguma desconstracção.	P2

Actividades desenvolvidas pelos professores	Actividades que despertam a curiosidade dos alunos e onde estes possam ser o sujeito central.	P3
	Actividades que visam desenvolver as competências, a entreaajuda e a auto-estima.	P4
	Experiências, jogos, construções, pinturas. Trabalhando os conteúdos e aplicando as novas tecnologias.	P5
Papel atribuído nas aulas às actividades concebidas nos PCT	Papel importante. Ajudam a conhecer melhor os alunos e a estruturar um trabalho mais adequado a cada um deles e à turma em geral.	P1
	Pouco, insuficiente. Por falta de tempo.	P2
	O papel principal. São actividades adequadas às necessidades de cada aluno.	P3
	A máxima importância, uma vez que foram por si planeadas.	P4
	Papel de permanente atenção, uma vez que foram delineadas para ir ao encontro das aprendizagens e comportamentos dos alunos.	P5
Grau de satisfação com as suas próprias aulas O que gostariam de mudar	Satisfatório. Gostaria que a escola possuísse mais materiais pedagógicos e tivesse mais novas tecnologias.	P1
	Muita satisfação. Gostaria de ter mais livros e materiais para incutir nos alunos o gosto pela procura do conhecimento.	P2
	Satisfação pela forma como os alunos evoluem. Gostaria de ser capaz de interpretar a cem por cento as necessidades dos alunos e aperfeiçoar o seu trabalho.	P3
	A satisfação é quando a mensagem é assimilada e aplicada pelos alunos.	P4
	A satisfação é quando a maioria atingiu os objectivos propostos. As mudanças são sempre necessárias, não querendo relevar nenhuma.	P5
AS PERSPECTIVAS SOBRE O PCT ENQUANTO INSTRUMENTO CURRICULAR		
Participação em Projectos ao longo da carreira	Não participou.	P1 P3
	Sim. Vários projectos de âmbito cultural e social em parceria/colaboração com o meio.	P2
	Sim. Projectos de cada escola onde leccionou e PCT.	P4
	Sim. PCT. Outro projecto de âmbito cultural e social.	P5
	Não possui formação.	P1 P3 P5

Formação na área da metodologia de projecto Altura em que foi realizada	Possui formação sobre PEE, realizada no âmbito da formação contínua.	P2
	Possui formação sobre PEE, PCE, PCT, realizada no âmbito da formação contínua.	P4
Opinião sobre essa formação	É fundamental para poder/saber elaborar um projecto.	P1
	Continua com muitas dúvidas.	P2
	É imprescindível para todos os professores.	P4
	É essencial para a aquisição de novos conhecimentos e reforço dos já existentes.	P5
Caracterização da formação que possuem em termos de quantidade	Formação insuficiente.	P1 P2 P3 P5
	Boa formação.	P4
Grau de importância atribuído ao PCT	Muita importância.	P1 P3 P4 P5
	Alguma importância.	P2
A RELAÇÃO COM AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)		
Formação na área das TIC Circunstâncias em que foi adquirida	Possui formação. Adquirida no âmbito da formação complementar.	P1 P4
	Possui formação. Adquirida no âmbito da formação contínua.	P2
	Possui formação. Adquirida no âmbito da formação inicial.	P3 P5
Tecnologias visadas Duração da formação	(Computador) Windows, Office, WinWord, Excel e Power Point. Total: 45h.	P1
	Informática. Total: 25h.	P2
	Informática: Programas básicos como o PowerPoint e Internet. Megalogo. Total: 2 anos.	P3
	Computador, Internet, PowerPoint, Web-design. Total: 75h, aproximadamente.	P4
	(Computador) Programas básicos e Internet. Total: 25h, aproximadamente.	P5
Opinião sobre essa formação	É necessária para poder utilizá-la no dia-a-dia. Mas foi insuficiente.	P1
	Foi boa mas não adquiriu computador na altura e agora anda a “tactear”.	P2
	Em termos práticos não serviu muito. De resto serviu.	P3
	Foram esclarecedoras e enriquecedoras para o seu desempenho profissional.	P4
	Importantíssima. Mas devemos estar sempre em constante actualização.	P5
	Possui computador. Domina razoavelmente a sua utilização.	P1

Computador pessoal Seu domínio na utilização	Não possui computador mas vai comprar em breve. Não domina a sua utilização.	P2
	Possui computador. Domina a sua utilização.	P3 P4 P5
Regularidade de utilização Finalidades	Utiliza todas as semanas. Utilização pessoal na preparação das aulas.	P1
	Quando tiver vai utilizar todos os dias. Utilização pessoal na preparação das aulas/Como instrumento de trabalho para dar as suas aulas.	P2
	Utiliza todos os dias. Utilização pessoal na preparação das aulas/Como instrumento de trabalho para dar as suas aulas.	P3 P4
	Utiliza todos os dias. Utilização pessoal na preparação das aulas/Como instrumento de trabalho para dar as suas aulas/Ao dispor dos alunos para as suas tarefas.	P5
Utilização de outro tipo de tecnologia Razões que impedem a sua utilização	Não utiliza. Não tem dinheiro para os comprar e a escola também não os possui.	P1
	Utiliza o leitor de CDs.	P2
	Não utiliza. A escola não possui meios monetários para a aquisição dos mesmos.	P3
	Utiliza o scanner, a máquina fotográfica e a máquina de filmar.	P4
	Utiliza o vídeo.	P5
A OPINIÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTÍNUA		
Caracterização da formação inicial	Formação deficitária. Nunca ensinaram a elaborar projectos. Não houve nenhuma disciplina relacionada com as TIC.	P1
	Demasiado livresca e fora do contexto real.	P2
	Formação suficiente com necessidade de aperfeiçoamento.	P3
	Formação boa no 2-º Ciclo. No 1-º Ciclo “deixou algo a desejar”.	P4
	Formação muito boa. Teve bons cooperantes, bons orientadores e boa coordenadora do 1-º Ciclo.	P5
Áreas privilegiadas na formação contínua	Matemática e Língua Portuguesa.	P1
	Língua Portuguesa, Matemática, Expressão Plástica, Área de Projecto e Informática.	P2
	Ainda não fez formação contínua.	P3
	Área das Novas Tecnologias, Expressões e Nova Reorganização Curricular.	P4
	Todas as áreas.	P5
	A formação é imprescindível. A ideal seria na área das novas tecnologias e na área de projectos.	P1

Necessidade ou não de formação para a prática das inovações pedagógicas Formação ideal	Os professores precisam de formação. A ideal seria acerca dos novos programas e das novas tecnologias.	P2
	Os professores precisam de formação. A ideal seria acerca do PCT, PEE e PCE.	P3
	Os professores precisam de formação. A ideal seria sobre o Plano Anual de Actividades.	P4
	Os professores precisam de formação. Todas as formações são uma mais-valia.	P5
Principais dificuldades na implementação das inovações	Falta de meios físicos. Falta de materiais das novas tecnologias.	P1
	Dificuldades na gestão do tempo.	P2
	Falta de oportunidades e pouca existência de formação nestas áreas.	P3
	Falta de infra-estruturas da escola e falta de material.	P4
	Falta de recursos da escola.	P5
A VISÃO SOBRE O FUTURO DA EDUCAÇÃO		
Opinião sobre o futuro da educação	As perspectivas não são as melhores. Os pais descartam-se dos seus deveres. Os alunos não têm hábitos nem disciplina. Os professores não conseguem fazer milagres.	P1
	Parece que vamos para uma escola que gera abandono, delinquência e ignorância mas com populismo e mediatismo dos que gerem e nada fazem (do Ministério).	P2
	Com a união da classe docente é possível alcançar o respeito que tanto merecemos.	P3
	O futuro é uma incógnita, com todas as mudanças implementadas por parte dos governos.	P4
	Irá mudar para melhor, apesar das mudanças drásticas actuais contra os docentes.	P5
A COLABORAÇÃO NESTA EXPERIÊNCIA		
Motivos para a colaboração na experiência	Porque é necessário as pessoas colaborarem no sentido de melhorar a educação. Este estudo pode ajudar.	P1
	Porque a palavra colaborar faz parte do seu vocabulário há já muitos anos.	P2
	Porque gostava de compreender como é que os dados recolhidos e analisados influenciam o ensino e aprendizagem dos alunos.	P3
	A solicitação da colega.	P4
	O apressa pela investigadora e porque é sempre bom contribuir para estudos que	P5

	possibilitem o melhoramento da carreira de docente.	
Opinião sobre a experiência	Experiência positiva. Aprendeu coisas novas e pensou sobre vários assuntos.	P1
	Experiência positiva. Fez pensar e questionar. Fez analisar a profissão na qual se sente, actualmente, condenada. Os professores devem ser avaliados mas nunca condenados.	P2
	Experiência positiva. Fez reflectir sobre aspectos que precisam de ser melhorados e trabalhados.	P3
	Experiência positiva. É bom trocar impressões.	P4
	Experiência positiva. Estes trabalhos obrigam a estar atentos a todos os projectos em que possamos estar envolvidos.	P5

4 – GRELH

A DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA (PEE)

CATEGORIA	
SUBCATEGORIA	INDICADORES
O ENQUADRAMENTO DO PEE	
Justificação do PEE (p. 6,7)	Documento fundamental da política interna da escola.
	Elaborado e aprovado em Conselho Escolar.
	“Validade” de quatro anos.
	Consagra os princípios orientadores da acção educativa.
	Elemento estruturante da identificação da escola.
	Permite à escola espaço para a liberdade e inovação.
	Assume um papel de “pivot” nos processos de descentralização escolar.
	Deve ser um Projecto colectivo que se estende à Comunidade.
	Pode vir a cumprir funções complementares na Comunidade Educativa.
Fundamentação teórica do PEE (p. 9)	Citações bibliográficas (Freire, 1997; Antunez e tal., 1991).
	PEE – filosofia subjacente a uma dinâmica de escola.
	Representa uma ruptura com a normalização.
	Implica processos de negociação.
	Promove a participação.
	Referência para a organização do presente/futuro.
	Tronco comum de onde partem os outros projectos.
	Proporciona um enquadramento para as acções individuais.
	Emerge do reconhecimento que a qualidade da formação passa pelo envolvimento de todos os parceiros educativos.
Enquadramento legal do PEE (p. 11,12)	Referência à Lei de Bases do Sistema Educativo.
	Consagração do Direito à Educação Artística.
	Objectivo geral do Ensino Básico.
	Objectivos da área das Expressões.
	Adequação do Currículo Nacional ao contexto de cada escola – PCE.
	Adequação do Currículo Nacional ao contexto de cada turma – PCT.
	Área de Projecto.
	Actividades de enriquecimento do Currículo.
Princípios orientadores do PEE (p. 14)	Acção pedagógica baseada na individualização do ensino.
	Favorecimento da autonomia e criatividade.
	Forte sentido cooperativo e interactivo.
	Destaque para o processo de resolução de problemas e para a metodologia de projecto.
	Pedagogia activa e experimental.
	Avaliação formativa.
	Desenvolvimento integral da criança.
A CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA	

Caracterização do Meio (p. 17 – 21)	Identificação da freguesia.
	Área aproximada da freguesia.
	Características do relevo.
	Êxodo populacional.
	Aumento populacional.
	População residente.
	Bairros sociais.
	Instituições e serviços sociais, socioculturais e outros.
	Aspectos sociais, culturais, recreativos e outros.
	Desenvolvimento da freguesia.
	Localização geográfica do núcleo escolar.
	Caracterização do meio próximo.
	Nível socioeconómico e cultural baixo/médio – baixo.
	Zona bem servida de apoios e órgãos.
	Freguesia mais ou menos qualificada do ponto de vista cultural.
Caracterização da escola (p. 24,25)	Número de edifícios do núcleo escolar.
	Localização geográfica de cada edifício.
	Caracterização de cada um dos edifícios.
	Edifícios relativamente distantes uns dos outros.
Caracterização dos alunos (p. 27 – 29)	Número total de alunos.
	Nacionalidade dos alunos.
	Número muito reduzido de alunos de outra nacionalidade.
	Alunos com deficiência.
	Apoios e Complementos Educativos.
	Apoio Pedagógico.
	Distribuição dos alunos por idades (homens/mulheres).
	Superioridade dos homens relativamente às mulheres.
	Faixa etária dos alunos por nível de ensino (Pré/1-º Ciclo).
	Grau de sucesso escolar verificado.
	Elevado índice de sucesso escolar.
	Residência dos alunos.
	Número reduzido de alunos a residir noutra freguesia.
	Caracterização dos contextos familiares dos alunos.
Recursos da escola (p. 31 – 38)	Recursos humanos.
	Recursos materiais.
	Recursos materiais de cada edifício escolar.
	Materiais didáticos.
	Materiais das áreas das Expressões.
	Outros materiais da escola.
	Recursos físicos.
	Outros recursos da escola.
	Adequação dos recursos humanos às necessidades da escola.
	Insuficiência de materiais didáticos na escola.
	Recursos físicos da escola insuficientes.
	Deficiências nos recursos físicos existentes.
	Diagnóstico a partir do contexto sociocultural envolvente.

Diagnóstico da situação (p. 40)	Aspectos de natureza pessoal e social.
	Estilos de vida.
	Recolha, tratamento e análise de dados.
	Auscultação dos alunos, auxiliares, e pais/encarregados de educação.
	Observação.
	Entrevistas.
	Inquéritos.
	Contactos diversos.
Principais problemas identificados (p. 42)	Alunos.
	Problemas inerentes ao acompanhamento nas deslocações para a escola.
	Deficiências relativas aos hábitos alimentares e de higiene.
	Falta de ocupação de tempos livres.
	Corpo docente.
	Desfasamento entre as competências profissionais e as inovações pedagógicas.
	Pessoal auxiliar.
	Dificuldades no relacionamento interpessoal.
	Carência de formação profissional.
	Encarregados de educação.
	Baixo nível cultural.
	Dificuldades no acompanhamento escolar dos seus educandos.
	Edifício escolar.
	Perigos concernentes à localização do edifício.
A GESTÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR	
Objectivos do Projecto (p. 44 – 46)	Desenvolvimento de atitudes, capacidades e aptidões.
	Desenvolvimento de competências.
	Integração/articulação dos saberes.
	Integração das dimensões teórica e prática.
	Diversificação das actividades.
	Diversificação das estratégias.
	Diversificação das aprendizagens.
	Envolvimento dos pais/encarregados de educação.
	Participação/colaboração dos diversos intervenientes/parceiros educativos.
	Desenvolvimento/aproveitamento das capacidades das crianças com necessidades educativas especiais.
	Promoção da realização individual e da formação pessoal e social.
	Formação integral dos alunos.
Objectivos do Currículo Nacional (p. 44 – 46)	Diversificação de ofertas educativas.
	Valorização de metodologias e estratégias.
	Realização de aprendizagens significativas.
	Formação Pessoal e Social.
	Desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida.
	Competências gerais/terminais.

Competências a desenvolver (p. 44 – 52)	Competências específicas/essenciais.
	Competências transversais.
Desenvolvimento de áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória (p. 48 – 52)	Estudo do Meio.
	Língua Portuguesa.
	Matemática.
	Expressão e educação Musical e Dramática.
	Expressão e Educação Plástica.
	Expressão e Educação Físico-motora.
Desenvolvimento de áreas curriculares não disciplinares de frequência obrigatória (p. 48 – 54)	Linhas de acção e estratégias.
	Área de Projecto.
	Formação Cívica.
	Tema “Para uma vida saudável”.
	Sub temas: A Segurança; A Alimentação; A Higiene: Os tempos livres.
	Desenvolvimento de um sub tema em cada ano lectivo.
	Articulação entre si e com as áreas disciplinares.
	A cargo do professor titular de turma.
	Comum a todas as turmas.
	Abrangência a todos os alunos.
	Envolvimento dos pais/encarregados de educação.
	Participação/colaboração de elementos da Comunidade.
	Organização/divisão de tarefas.
Integração de formações transdisciplinares (p. 44)	Educação para a cidadania.
	Formação de cidadãos democraticamente intervenientes.
	Valorização da dimensão humana do trabalho.
Educação Especial (p. 44)	Crianças com necessidades educativas especiais.
	Adequação de condições e meios ao seu desenvolvimento e aproveitamento.
	Apoio Pedagógico especializado.
Ofertas educativas para alunos com dificuldades de aprendizagem/outras (p. 45)	Respeito pelas características individuais e pelos ritmos de aprendizagem de cada aluno.
	Individualização e diferenciação de metodologias e estratégias.
Orientações Curriculares (p. 6 – 14, 44 – 46)	Gestão flexível do Currículo.
	Definição de um Projecto de desenvolvimento do Currículo adequado aos alunos e à escola.
	Diagnóstico da situação/principais problemas identificados.
	Definição de conteúdos e prioridades curriculares.
	Integração de conteúdos de índole local/regional.
	Articulação do PEE com o RIE, o PCE e o PAA.
	Definição do PEE de acordo com o Currículo Nacional.
	Valores e princípios do PEE segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo.
Intervenção pedagógica (p. 9 – 14, 44 – 52)	Integração dos saberes.
	Atendimento às necessidades educativas dos alunos.
	Desenvolvimento de competências para a vida.
	Integração da avaliação como elemento regulador/orientador do ensino.

Actividades a desenvolver (p. 48 – 52)	Actividades experimentais/investigativas.
	Resolução de problemas.
	Diversidade de aprendizagens significativas.
Ensino e Aprendizagem (p. 48 – 52)	Princípios orientadores do processo de ensino e aprendizagem.
	Ofertas educativas diversificadas.
	Utilização de materiais manipuláveis.
	Diversificação de metodologias e estratégias.
	Diversificação de materiais.
A AVALIAÇÃO DO PEE	
Objecto da avaliação do PEE (p. 56)	Processo de desenvolvimento do PEE (concepção e implementação).
	Exequibilidade e eficácia/eficiência do Projecto.
	Resultados obtidos.
	Reelaboração do Projecto em função dos resultados.
Intervenientes na avaliação do PEE (p. 56 – 58)	Alunos.
	Professores.
	Outros.
Metodologia de avaliação do PEE (p. 56 – 58)	Observação.
	Análise documental.
	Recolha/análise de dados.
	Avaliação contínua/permanente.
	Avaliação final/Relatório final.
Momentos de avaliação do PEE (p. 56 – 58)	Durante o ano lectivo.
	No fim de cada ano lectivo.
	No final do período de aplicação do PEE.
Critérios de avaliação do PEE (p. 56 – 58)	Objectivos do Projecto.
	Processos de concretização do Projecto.
	Resultados obtidos.
A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	
Objecto da avaliação dos alunos (P. 56,57)	Conteúdos e conhecimentos adquiridos.
	Motivações e interesses despertados.
	Desenvolvimento de competências.
Intervenientes na avaliação dos alunos (p. 56,57)	Professores.
	Alunos.
	Conselho Escolar.
	Encarregados de educação.
Modalidades de avaliação dos alunos (p. 56,57)	Avaliação contínua.
	Avaliação intermédia.
	Avaliação final.
	Autoavaliação.
Instrumentos de avaliação dos alunos (p. 56,57)	Observação.
	Diálogos.
	Reflexão.
	Questionários.
	Fichas de autoavaliação.
	Relatórios.
	Outros.

Momentos de avaliação dos alunos (p. 56,57)	Ao longo do ano.
	No final do ano.
	Momentos determinados pela escola.
Critérios de avaliação dos alunos (p. 56,57)	Grau de motivação e interesse manifestados.
	Nível de saberes/conhecimentos adquiridos.
	Níveis de sucesso/insucesso obtidos.
Objectivos da avaliação dos alunos (p. 56,57)	Formação dos alunos.
	Orientação do processo de ensino e aprendizagem.
	Regulação das aprendizagens.

5 – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO
PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA (PCE)

CATEGORIA	
SUBCATEGORIA	INDICADORES
O ENQUADRAMENTO DO PCE	
Fundamentação teórica (p. 3)	Citação bibliográfica. Atribuições à escola face aos modos de organização e condução dos processos de ensino.
Objectivos do PCE (p. 3)	Contribuição para a avaliação do trabalho com os alunos. Maior autonomia e capacidade de decisão por parte da escola. Participação mais activa dos profissionais de educação. Acréscimo de responsabilidades na organização das ofertas educativas. Estruturação de competências/estratégias a desenvolver. Mudança e melhoria.
Vectorios em destaque (p. 3)	Alunos. Escola. Meio.
Papel das novas áreas (p. 3)	Formação Cívica. Estudo Acompanhado. Área de Projecto. Papel de destaque das novas áreas no processo.
A CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA	
Caracterização do Meio (p. 6 – 9)	Identificação da freguesia. Área aproximada da freguesia. Êxodo populacional. Aumento populacional. População residente. Bairros sociais. Instituições e serviços sociais, socioculturais e outros. Aspectos sociais, culturais, recreativos e outros. Localização geográfica de cada edifício escolar. Caracterização do meio próximo de cada edifício. Nível socioeconómico e cultural baixo/ médio – baixo. Zona bem servida de apoios e órgãos. Freguesia mais ou menos qualificada culturalmente.
Caracterização da escola (p. 13)	Número de edifícios do núcleo escolar. Identificação dos diferentes edifícios. Localização do edifício do 1-º Ciclo. Caracterização de cada um dos edifícios.
Principais problemas identificados (p. 15,16)	No domínio das relações socioafectivas em casa. Ao nível dos hábitos alimentares. Nos cuidados de higiene diária. Nos hábitos de leitura por parte dos encarregados de educação.

O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA	
Formação do corpo docente da escola (p. 25 – 29)	Distribuição dos docentes.
	Número de educadoras de infância.
	Número de professores do 1-º Ciclo.
	Identificação de cada docente.
	Respectivas categorias profissionais.
	Turmas correspondentes.
	Número de alunos por turma.
	Identificação da sala de cada turma.
	Respectivos horários.
	Professores de Expressão e Educação Físico-motora.
	Professora de Expressão e Educação Musical e Dramática.
	Professoras de Inglês.
	Professora do Ensino Especial.
	Professora do Ensino Recorrente.
	Identificação de cada docente.
	Respectivas categorias profissionais.
	Horários respectivos.
	Número de docentes adequado às necessidades da escola.
Participação dos pais e encarregados de educação (p. 30)	Reuniões de pais.
	Participação na vida da escola.
	Formas de colaboração com a escola.
	Acompanhamento dos seus educandos em actividades escolares.
	Participação em acções de sensibilização/formação.
A GESTÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR	
Competências a desenvolver (p. 31 – 39)	Competências gerais, essenciais e transversais.
	Têm como lema o “saber em acções”.
	Visam o desenvolvimento de capacidades e atitudes.
	Objectivam uma aprendizagem mais autónoma e eficaz.
	Interacção entre competências gerais e específicas.
	Perfil das competências gerais a desenvolver pelos alunos.
	Explicitação das competências gerais e transversais.
	Competências específicas de cada área.
Intenções educativas (p. 19)	Objectivos entendidos à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização curricular.
	Adequação das metodologias/estratégias às diversas realidades.
	Interpretação e concretização das intenções educativas a cargo do professor.
Objectivos do Currículo Nacional (p. 3,19,48)	Desenvolvimento de competências essenciais e estruturantes.
	Formação/Desenvolvimento pessoal e social dos alunos.
	Diversificação de ofertas educativas.
	Realização de aprendizagens significativas.
	Formação integral dos alunos.
Intervenção Pedagógica	Integração dos saberes.
	Integração das dimensões teórica e prática.
	Atendimento às necessidades educativas dos alunos.

(p. 19,21,33,48)	Desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida.
	Integração da avaliação como elemento regulador do ensino e aprendizagem.
Áreas de intervenção (p. 21)	Intervêm a partir do nível de desenvolvimento e da actividade da criança.
	Estimulam o desejo de criar, explorar e transformar.
	Constituem as referências gerais para o planeamento e avaliação das situações de aprendizagem.
Desenvolvimento de áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória (p. 36 – 39)	Língua Portuguesa.
	Matemática.
	Estudo do Meio.
	Expressão e Educação Musical e Dramática.
	Expressão e Educação Plástica.
	Expressão e Educação Físico-motora.
Desenvolvimento de áreas curriculares não disciplinares de frequência obrigatória (p. 21,22,40)	Área de Projecto.
	Estudo Acompanhado.
	Formação Cívica.
	Formação Pessoal e Social: Educação para a Saúde.
	Formação Pessoal e Social: Prevenção de Acidentes.
	Formação Pessoal e Social: Educação do Consumidor.
	Formação Pessoal e Social: Educação Sexual.
	Formação Pessoal e Social: Educação Familiar.
	Formação Pessoal e Social: Educação Ecológica.
	Formação Pessoal e Social: Educação Multicultural.
	Formação Pessoal e Social: Educação para a Participação.
	Expressão e Comunicação: domínio das Expressões.
	Expressão e Comunicação: domínio da linguagem e abordagem à escrita.
	Expressão e Comunicação: domínio da Matemática.
	Conhecimento do Mundo: aspectos socioculturais.
	Conhecimento do Mundo: aspectos biológicos.
	A cargo do professor titular de turma.
	Abrangência a todos os alunos.
	Perspectiva globalizante na abordagem das diferentes áreas.
	Articulação entre si e com as áreas disciplinares.
	Promoção da autonomia e cooperação.
	Desenvolvimento das dimensões pessoal, social e cultural.
Integração de formações transdisciplinares (p. 19 – 24, 32 – 34)	Educação para a cidadania.
	Valorização da Língua Portuguesa.
	Valorização da dimensão humana do trabalho.
	Valorização das TIC.
	Promoção da cooperação e justiça.
	Tolerância/aceitação das diferenças.
	Respeito pelos outros.
	Respeito pela Natureza.
	Hábitos de vida saudável.
	Conhecimento/aplicação de normas.
	Ênfase na Prevenção.

Educação Especial (p. 28)	Apoio Pedagógico Especializado.
	Horário do Apoio nos diversos anos de escolaridade.
Ofertas educativas para alunos com dificuldades de aprendizagem/outras (p. 34)	Avaliação/despistagem de alunos com dificuldades.
	Ajustamento de métodos de trabalho às suas necessidades.
Orientações Curriculares (p. 15 – 24, 30 – 40)	Diagnóstico da situação/identificação das áreas problemáticas.
	Definição de prioridades curriculares.
	Definição de conteúdos curriculares.
	Gestão flexível do Currículo.
	Integração de conteúdos de índole local/regional.
	Definição de um Projecto de desenvolvimento do Currículo adequado às características dos alunos.
	Definição do PCE em função do Currículo Nacional.
	Articulação do PCE com o PAA, o PEE e o RIE.
	Valores e princípios do PCE segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo.
Actividades a desenvolver (p. 19, 32 – 39)	Actividades experimentais/investigativas.
	Resolução de problemas.
	Diversidade das aprendizagens significativas.
Ensino e Aprendizagem (p. 19 – 24, 32 – 39)	Princípios orientadores do processo de ensino e aprendizagem.
	Ofertas educativas diversificadas.
	Utilização de materiais manipuláveis.
	Diversificação de metodologias/estratégias.
	Diversificação de materiais.
A AVALIAÇÃO DO PCE	
Objecto da avaliação do PCE (p. 3,48)	Processo de desenvolvimento do PCE.
Intervenientes na avaliação do PCE (p. 3,48,52)	Professores.
	Alunos.
	Conselho Escolar.
	Encarregados de Educação.
Metodologia de avaliação do PCE (p. 3,48)	Observação.
	Recolha de informações.
	Análise de dados.
	Avaliação diagnóstica.
	Avaliação sistemática, formativa e contínua.
	Avaliação intermédia.
	Avaliação final.
Mementos de avaliação do PCE (p. 3)	No início, durante e no fim do ano.
Critérios de avaliação do PCE (p. 3,48)	Processos de concretização do PCE.
	Interesses, entusiasmo e comportamentos dos alunos.
	Competências e atitudes desenvolvidas pelos alunos.
	Saberes conseguidos.

A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	
Objecto da avaliação dos alunos (p. 3)	O saber (nível cognitivo).
	O saber fazer (nível comportamental).
	O saber ser (nível afectivo).
	Outras competências.
Intervenientes na avaliação dos alunos (p. 48 – 52)	Professores.
	Alunos.
	Conselho Escolar.
	Professor do Ensino Especial.
	Encarregados de educação.
Modalidades de avaliação dos alunos (p. 48 – 50)	Avaliação diagnóstica.
	Avaliação formativa/contínua.
	Avaliação sumativa/final.
	Autoavaliação.
Instrumentos de avaliação dos alunos (p. 52)	Observação.
	Registos sistemáticos.
	Discussões/debates.
	Trabalhos dos alunos.
	Autoavaliação dos alunos.
Momentos de avaliação dos alunos (p. 48 – 50)	No fim de cada mês.
	No fim de cada período lectivo.
	No fim do ano escolar.
Critérios de avaliação dos alunos (p. 48 – 50)	Competências definidas para cada área curricular.
	Referências comuns estabelecidas pela escola.
	Níveis de iniciativa, atenção, interesse e empenho.
	Capacidade de comunicação e criatividade.
	Capacidade de pesquisa, organização e autonomia.
	Interligação e sistematização dos saberes.
	Aproveitamento da maioria das áreas.
	Assiduidade/Pontualidade.
	Relação com os outros.
	Desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.
Efeitos da avaliação dos alunos (p. 50)	Progressão ou Retenção.
Objectivos da avaliação dos alunos (p. 3,48,52)	Regulação das aprendizagens.
	Orientação do processo de ensino e aprendizagem.
	Certificação das diversas aquisições realizadas.
	Promoção do sucesso educativo dos alunos.
	Melhoria da qualidade do ensino.

6 – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

PROJECTOS CURRICULARES DE TURMA (PCT)

CATEGORIA		
SUBCATEGORIA	INDICADORES	TURMAS
O ENQUADRAMENTO DOS PCT		
Enquadramento legal dos PCT	Inserir-se no âmbito da Organização Curricular do Ensino Básico.	P3 P5
	Referências à legislação: Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro.	P3 P5
	Dentro dos limites impostos pelo Currículo Nacional.	P4
Fundamentação/ Justificação dos PCT	Emerge da necessidade de ultrapassar a ideia de Currículo “tamanho único”.	P5
	Procura respostas adequadas aos alunos e aos contextos.	P1 P2 P5
	Define opções e intencionalidades próprias.	P3
	Constrói modos específicos de organização e gestão curricular.	P3
	Orienta o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.	P1 P2 P3 P4 P5
	Forma particular como se constrói e apropria o Currículo.	P3
	Adequação do Currículo às especificidades da turma.	P3 P5
	Adaptação a cada escola/turma da flexibilidade da gestão curricular.	P5
	Adequação à consecução das aprendizagens que integram o Currículo.	P3
A CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA		
Caracterização do meio envolvente	Identificação da freguesia.	P3 P5
	Área aproximada da freguesia.	P3 P5
	População residente.	P3 P5
	Instituições/serviços sociais, socioculturais e outros.	P3 P5
	Aspectos sociais, culturais, recreativos e outros.	P3 P5
	Localização geográfica de cada edifício escolar.	P3 P5
	Caracterização do meio próximo de cada edifício.	P3 P5
	Nível socioeconómico e cultural baixo/médio-baixo.	P3 P5
	Zona bem servida de apoios e órgãos.	P3 P5
	Freguesia mais ou menos qualificada do ponto de vista cultural.	P3 P5
	Denominação da escola.	P3 P5
	Localização geográfica.	P3 P5
	Recursos físicos da escola.	P3 P5
	Caracterização dos diferentes espaços.	P3 P5

Caracterização da escola	Função de cada espaço.	P3 P5
	Número de salas do Pré-escolar e do 1-º Ciclo.	P3 P5
	Recursos humanos da escola/constituição do corpo docente e não docente.	P3 P5
	Horário/regime de funcionamento da escola.	P3 P5
	Recursos físicos da escola razoáveis.	P3 P5
	Algumas deficiências no estado de conservação.	P3 P5
	Algumas perturbações sonoras.	P3 P5
Caracterização da turma	Constituição da turma.	P1 P2 P3 P4 P5
	Faixa etária dos alunos.	P1 P2 P3 P4 P5
	Frequência no Pré-escolar.	P2 P3
	Caracterização dos alunos da turma.	P3 P4 P5
	Alunos com dificuldades de aprendizagem.	P1 P2 P3 P4 P5
	Alunos com necessidades educativas especiais.	P1 P2 P3 P4 P5
	Alunos com Apoio da Acção Social Escolar (ASE).	P2 P3 P4
	Motivações/interesses pessoais.	P1 P2 P3 P4 P5
	Áreas fortes.	P3 P4
	Empenho/participação nas tarefas.	P3 P4
	Níveis de aproveitamento.	P3 P4
	Grau de sucesso/insucesso escolar.	P1 P3 P4 P5
	Disciplina/Comportamentos/Relação interpessoal.	P1 P2 P3 P4 P5
	Alunos que se destacam pelo bom comportamento/aproveitamento.	P1 P2 P3
	Alunos que merecem atenção particular.	P1 P2 P3 P4 P5
	Assiduidade/Pontualidade.	P4 P5
	Outros aspectos.	P1 P2 P3 P4 P5
	Nacionalidade dos alunos/língua materna.	P3
	Residência dos alunos.	P3 P5
	Idades/faixas etárias dos pais.	P3

Caracterização do agregado familiar	Habilitações dos pais.	P1 P2 P3
	Profissões dos pais.	P1 P2 P3
	Constituição dos agregados familiares.	P1 P3 P4
	Nível socioeconómico e cultural.	P1 P2 P3 P4 P5
Diagnóstico/ Principais problemas identificados	Necessidades Educativas Especiais.	P1 P2 P3 P4 P5
	Dificuldades de aprendizagem.	P1 P2 P3 P4 P5
	Dificuldades na aquisição/aplicação de conhecimentos.	P4 P5
	Défice de atenção/concentração.	P3 P4 P5
	Défice de motivação/interesse e empenho.	P3 P4 P5
	Falta de auto-estima.	P1 P3
	Ausência de regras.	P3 P5
	Dificuldades na disciplina/comportamentos/relação interpessoal.	P1 P3 P4 P5
	Falta de hábitos de estudo.	P1 P3
	Falta de hábitos e métodos de trabalho.	P4 P5
	Dificuldades na organização do trabalho.	P4 P5
	Problemas visuais, de linguagem e de dicção.	P3
	Fracassos assiduidade.	P3 P5
	Falta de colaboração dos pais/encarregados de educação.	P1 P4
	Famílias desestruturadas.	P1 P2 P4
	Problemas de alcoolismo e droga.	P4
	Falta de ocupação de tempos livres.	P1
	Outros problemas.	P1 P3 P4 P5
Participação/ Envolvimento dos encarregados de educação	Contactos individuais sempre que se justifiquem.	P3
	Encontros periódicos previamente calendarizados.	P3 P5
	Reuniões gerais no fim de cada período lectivo.	P3 P5
	Contactos telefónicos.	P5
	Grau de envolvimento dos pais/encarregados de educação.	P1 P2 P4
Organização do Ambiente Educativo	Necessidade de um espaço funcional e acolhedor.	P3
	Organização do espaço tendo em conta uma melhor aprendizagem.	P3
	Organização da sala.	P3
	Ornamentação da sala.	P3

	Atribuição de responsabilidades.	P3
	Planta da sala.	P3
A GESTÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR		
Objectivos dos PCT	Conhecimento mais profundo da turma e do meio envolvente.	P1 P2 P3
	Responsabilização dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.	P4
	Melhoria das condições para o seu desenvolvimento e aprendizagem.	P4
	Colmatação das necessidades dos alunos de forma adequada e funcional.	P4
	Oferta de actividades que visem o desenvolvimento de capacidades e competências.	P4
	Adopção de estratégias que vão ao encontro das dificuldades de cada aluno e que conduzam a resultados positivos.	P3 P5
	Atenção particular às situações de exclusão e dificuldades de aprendizagem.	P5
	Melhoria dos resultados da turma.	P1 P2 P3
Objectivos do Currículo Nacional	Diversificação de ofertas educativas.	P3 P4 P5
	Diversificação de metodologias e estratégias.	P3 P4 P5
	Valorização das aprendizagens experimentais.	P3 P4 P5
	Integração das dimensões teórica e prática.	P3 P4 P5
	Realização de aprendizagens significativas.	P1 P2 P3 P4 P5
	Desenvolvimento de competências essenciais e estruturantes.	P1 P2 P3 P4 P5
	Desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida.	P2 P3 P4 P5
	Formação Pessoal e Social.	P1 P2 P3 P4 P5
	Formação integral dos alunos.	P3 P4 P5
Competências a desenvolver	Competências gerais.	P1 P2 P3 P4 P5
	Competências específicas.	P1 P3 P4 P5
	Competências transversais.	P1 P2 P3 P4 P5

	Articulação das competências essenciais das diferentes áreas.	P3 P4 P5
Desenvolvimento de áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória	Língua Portuguesa.	P3 P4 P5
	Matemática.	P3 P4 P5
	Estudo do Meio.	P3 P4 P5
	Expressão e Educação Musical e Dramática.	P3 P4
	Expressão e Educação Plástica.	P3 P4
	Expressão e Educação Físico-motora.	P3 P4
	Articulação de conteúdos das diferentes áreas.	P3 P4 P5
Desenvolvimento de áreas curriculares não disciplinares de frequência obrigatória	Área de Projecto.	P1 P2 P3 P4 P5
	Estudo Acompanhado.	P1 P2 P3 P4 P5
	Formação Cívica.	P1 P2 P3 P4 P5
	Formação Cívica – Educação para a cidadania.	P1 P2 P3 P4 P5
	Formação Cívica – Formação social/comunitária.	P1 P2 P3 P4 P5
	Formação Cívica – Educação ambiental.	P3 P5
	Autoconstrução do saber/conhecimento pelo aluno.	P5
	Perspectiva construtivista do professor.	P5
	Valorização das expressões oral e escrita.	P1 P3 P5
	Valorização das actividades em grupo.	P3 P4 P5
	Valorização do esforço pessoal do aluno.	P5
	Desenvolvimento de capacidades e competências sociais.	P1 P2
	Promoção/exercitação da cooperação.	P1 P2 P3 P4 P5
	Promoção da saúde e da qualidade de vida.	P1 P3 P4 P5
	Articulação com as áreas disciplinares.	P1 P3 P4 P5
	Abrangência a todos os alunos.	P1 P2 P3 P4 P5

	A cargo do professor titular da turma.	P1 P2 P3 P4 P5
Desenvolvimento de áreas curriculares disciplinares de frequência facultativa	Educação Moral e Religiosa.	P3 P4
Integração de formações transdisciplinares	Educação para a cidadania.	P1 P2 P3 P4 P5
	Valorização da educação ambiental.	P1
	Valorização da intervenção social/comunitária.	P1 P2 P3 P4
	Valorização da dimensão humana do trabalho.	P1 P2 P3 P4 P5
Educação Especial	Crianças com Necessidades Educativas Especiais.	P1 P2 P3 P4 P5
	Apoio Pedagógico Especializado.	P1 P2 P3 P4 P5
	Programa de intervenção do professor titular da turma.	P5
Ofertas educativas para alunos com dificuldades de aprendizagem ou outras	Aposta nas capacidades e preferências dos alunos.	P2
	Maior interacção com os pais.	P2
	Valorização dos afectos.	P2
	Diferenciação/individualização do ensino.	P1 P2
	Plano de recuperação e diferenciação pedagógica dentro da sala de aula.	P3 P4
	Apoio Pedagógico Acrescido pelo professor titular da turma, fora do tempo lectivo.	P4
	Desenvolvimento pedagógico flexível diferenciado.	P5
	Diagnóstico/identificação dos principais problemas/áreas problemáticas.	P1 P2 P3 P4 P5
	Definição de conteúdos e prioridades curriculares.	P3 P4 P5
	Integração de conteúdos de índole local/regional.	P3 P4 P5
	Articulação de conteúdos.	P3 P4 P5
	Definição de actividades e estratégias a implementar.	P1 P2 P3 P4 P5

Orientações Curriculares	Definição dos PCT de acordo com o Currículo Nacional.	P1 P2 P3 P4 P5
	Gestão flexível do Currículo.	P1 P2 P3 P4 P5
	Articulação dos PCT com o PEE e o PCE.	P1 P2 P3 P4 P5
	Definição de Projectos adequados às características dos alunos.	P1 P2 P3 P4 P5
	Princípios e valores segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo.	P1 P2 P3 P4 P5
	Programação/planificação do trabalho a desenvolver.	P3 P4 P5
Intervenção Pedagógica	Atendimento às características e necessidades educativas dos alunos.	P1 P2 P3 P4 P5
	Desenvolvimento do auto controle e da autoconfiança.	P1 P2
	Integração das dimensões teórica e prática.	P3 P4 P5
	Integração dos saberes.	P3 P4 P5
	Desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida.	P1 P2 P3 P4 P5
	Intervenientes/colaboradores no desenvolvimento das competências.	P3 P5
	Recursos para o desenvolvimento da acção educativa.	P1 P2 P5
Actividades a desenvolver	Actividades individuais e colectivas.	P1 P2 P3 P4 P5
	Actividades de pesquisa/investigação.	P1 P2 P3 P4 P5
	Actividades experimentais.	P3 P4 P5
	Actividades conjuntas.	P5
	Actividades de enriquecimento.	P1 P2
	Diversidade das aprendizagens significativas.	P1 P2 P3 P4 P5
	Plano Anual de Actividades.	P1 P3 P5

	Definição de critérios e modos de actuação.	P1 P2 P3 P5
Ensino e Aprendizagem	Princípios orientadores do processo de ensino e aprendizagem.	P1 P2 P3 P4 P5
	Ofertas educativas diversificadas.	P1 P2 P3 P4 P5
	Diversificação de metodologias/estratégias e materiais.	P1 P2 P3 P4 P5
	Utilização de materiais manipuláveis.	P1 P2 P3 P4 P5
	Recurso às TIC.	P1 P2 P3 P4 P5
	Valorização dos recursos humanos.	P1 P2 P5
	Valorização da relação professor – aluno.	P1 P2 P5
	Diferenciação pedagógica/Individualização do ensino.	P1 P2 P3 P5
A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS		
Objectivos da avaliação dos alunos	Recolha de informações para uma melhoria das respostas educativas.	P2 P3 P5
	Regulação da prática pedagógica.	P3 P5
	Orientação da acção do professor.	P1 P2 P3 P5
	Melhoria da qualidade do ensino.	P1 P2 P3 P5
Objecto da avaliação dos alunos	Atitudes.	P3 P4 P5
	Capacidades.	P3 P4 P5
	Competências.	P3 P4 P5
	Conhecimentos.	P3
	O desenvolvimento pessoal.	P3 P5
	O saber ser e o saber estar.	P2 P4
	A prática pedagógica.	P3
Modalidades de avaliação dos alunos	Avaliação sistemática/contínua.	P3 P4 P5
	Avaliação contínua e periódica.	P1 P2
	Avaliação diagnóstica.	P3 P4 P5
	Avaliação formativa.	P3 P4 P5

	Avaliação sumativa.	P3 P4 P5
	Observação directa.	P2 P3 P4 P5
	Autoavaliação.	P3 P4 P5
	Heteroavaliação.	P3 P4
Instrumentos de avaliação dos alunos	Grelhas de observação.	P3 P4 P5
	Registos escritos.	P3 P4 P5
	Questionários/Entrevistas/Debates.	P1 P2 P3 P4 P5
	Trabalhos dos alunos.	P1 P2 P3 P4 P5
	Fichas de verificação/avaliação.	P1 P2 P3 P4 P5
Momentos de avaliação dos alunos	No início do ano lectivo.	P3 P4 P5
	Ao longo do ano lectivo.	P1 P2 P3 P4 P5
	No fim de cada período lectivo.	P1 P2 P3 P4 P5
	No final do ano lectivo.	P1 P2 P3 P4 P5
Critérios de avaliação dos alunos	Motivações/interesses.	P3 P4 P5
	Atenção/concentração.	P3 P4 P5
	Iniciativa e criatividade.	P5
	Empenho/participação.	P3 P4 P5
	Capacidade de trabalho.	P3
	Recolha de informação/pesquisa.	P5
	Autonomia e organização.	P3 P5
	Competências essenciais das áreas curriculares.	P3 P4 P5
	Aproveitamento nas diferentes áreas curriculares.	P3 P5
	Interligação dos saberes.	P5
	Aplicação dos conhecimentos.	P3 P4
	Espírito de entreaajuda.	P3
	Respeito pelas diferenças individuais.	P3
	Relacionamento interpessoal.	P5

	Desenvolvimento pessoal e social.	P5
	Assiduidade.	P3 P4 P5
	Outros.	P3 P4 P5
	Critérios comuns aos estabelecidos pela escola.	P3 P4 P5
Efeitos da avaliação dos alunos	Progressão ou Retenção.	P1 P2 P3 P4 P5
	Relatório de Retenção.	P4
Meios de informação aos encarregados de educação	Registo de avaliação descritivo.	P1 P2 P3 P4 P5
	Reuniões periódicas.	P1 P2 P3 P4 P5

SIGLAS UTILIZADAS:

PCT – Projecto Curricular de Turma
 PCE – Projecto Curricular de Escola
 PEE – Projecto Educativo de Escola
 PAA – Plano Anual de Actividades
 RIE – Regulamento Interno da Escola
 LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
 CN – Currículo Nacional

CÓDIGOS ATRIBUÍDOS ÀS PROFESSORAS:

P1
 P2
 P3
 P4
 P5
 D1

ANEXO III

(CD)